



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**MARINA RODRIGUES MIRANDA**

**“Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!”**

**AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS NA PRODUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

**SALVADOR  
2013**

MARINA RODRIGUES MIRANDA

**“Jacu, jacutia, a gente dá comida pro  
jacu!”**

**AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS NA PRODUÇÃO DA  
IDENTIDADE DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel  
Coorientadora: Prof. Dra Manuela Martinho  
Ferreira

SALVADOR  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Miranda, Marina Rodrigues.

“Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!” : as culturas infantis :  
contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola /  
Marina Rodrigues Miranda. – 2013.

290 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel.

Coorientadora: Profa. Dra. Manuela Martinho Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,  
Salvador, 2013.

1. Educação de crianças. 2. Infância. 3. Quilombolas. 4. Cultura afro-  
brasileira. 5. Currículos. I. Pimentel, Álamo. II. Ferreira, Manuela Martinho. III.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 372.2 – 23. ed.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Banca Examinadora:**

---

Álamo Pimentel (Orientador)  
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Universidade Federal da Bahia

---

Eduardo David de Oliveira  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

---

Gerda Margit Schutz Foerste  
Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Roberto Sidney Macedo  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia.  
Universidade Federal da Bahia

---

Miguel Angel Garcia Bordas  
Doutor em Filosofia e Letras, Universidade Complutense de Madrid - Espanha .  
Universidade Federal da Bahia



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE **DOCTORADO DE MARINA RODRIGUES MIRANDA**, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOCTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos quatorze dias do mês de março do ano de dois mil e treze, às quatorze horas, reuniu-se na sala Térreo, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Eduardo David de Oliveira, Gerda Margit Schutz Foerste, Miguel Angel Garcia Bordas, Roberto Sidnei Alves Macedo e por mim, Álamo Pimentel orientador, para julgar o trabalho intitulado: JACU: JACUTIA. A GENTE DÁ COMIDA PRO JACÚ! – AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS DA IDENTIDADE DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, de autoria de Marina Rodrigues Miranda. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADA. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Álamo Pimentel. Salvador, 14 de março de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Gerda Margit Schutz Foerste..... Gerda M. S. Foeste  
 Prof. Dr. (a) Miguel Angel Garcia Bordas..... Miguel B. Bordas  
 Prof. Dr. (a) Eduardo David de Oliveira..... Eduardo David de Oliveira  
 Prof. Dr. (a) Roberto Sidnei Alves Macedo..... Roberto Sidnei Alves Macedo  
 Prof. Dr. (a) Álamo Pimentel..... Álamo Pimentel

Marina Rodrigues Miranda  
 Álvaro Pimentel  
 Gerda Margit Schutz Foerste

## Retratos dos artistas quando coisa

Aprendo mais com abelhas do que com aeroplanos. É um olhar pra baixo que eu nasci tendo.

É um olhar para ser menor, para o Insignificante que eu me criei tendo.

O ser que na sociedade é chutado como uma barata - cresce de importância para o meu olho.

Ainda não entendi porque herdei esse olhar para baixo.

Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.

Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão-antes que das coisas celestiais.

Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

Escovar pedras,

escovar palavras,

ser fraseador,

brincar com palavras descompadadas,

ouvir nas conchas as origens do mundo,

ver na cidade nenhuma coisa mais bonita que passarinho,

ver que tudo que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel,

apanhar desperdícios,

dar respeito as coisas desimportantes e aos seres desimportantes,

prezar insetos mais que aviões...

Manoel de Barros

## AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta é o resultado de partilhas múltiplas e empenho de muitas pessoas que, a diferentes níveis, comigo viveram os processos de pesquisa e de escrita dessa tese. Estou convicta de que, sem a prestimosa colaboração dessas pessoas, essa pesquisa seria muito mais difícil.

Foram quase quatro anos, dois países, várias cidades, muitas casas. Não é fácil fazer uma lista completa de todos aqueles que contribuíram para este trabalho e que, de uma forma ou de outra, partilharam comigo um pedaço do caminho.

Muitíssimo obrigada às crianças do JI e JII das turmas de 2010. Muito, muito obrigada a cada uma das crianças que participaram da pesquisa, às outras crianças que encontrei nas casas que visitei na comunidade de Retiro que, na ocasião da qualificação desta tese, também quiseram partilhar comigo algum momento das suas vidas. Agradeço a todas, uma por uma, a disponibilidade, o carinho, a paciência, a curiosidade, a amizade e a simpatia com que me receberam.

Agradeço também a todas as famílias das crianças porque me receberam sempre de braços abertos e me permitiram realizar o trabalho. Um agradecimento especial às professoras das respectivas salas, que me abriram as portas da escola e também meus sinceros agradecimentos a todas as outras professoras e auxiliares com os quais convivi durante a investigação.

Agradeço em especial ao professor Dr. Álamo Pimentel, meu orientador, por ter aceitado o projeto de doutoramento e me incentivado durante as aulas a ter um “rigor outro” na pesquisa etnográfica no campo da Sociologia / Antropologia Educacional. A gratidão se estende por sua disponibilidade em me encorajar a escrever sobre diversidade no mergulho no campo da Educação Quilombola. Meus agradecimentos, sobretudo, ao apoio na fase de “escrita acelerada” da tese. Obrigada também pela acolhida carinhosa em sua casa, na parceria afetiva com o Júlio, ambos abertos em “afetos” em atenção ao meu clamor humano, grata pelas palavras de incentivo e pelos saberes partilhados sobre a vida.

Obrigada ao Professor Dr. Roberto Sidney Macedo por tornar-me membro do FORMACCE em ABERTO, confiando a mim o compromisso com a pesquisa refletida sobre o Currículo e Formação de Professores. Sem palavras para agradecer a recepção na UFBA, o carinho e incentivo em todos os momentos cruciais da vida acadêmica, na ocasião em que residia na cidade de Salvador. A convivência nas aulas foi inestimável, a forma humana e incentivadora como esteve comigo na fase da qualificação da pesquisa abriram um leque a novas leituras. A força transmitida, o estímulo intelectual persistente e continuado, as críticas e sugestões científicas apontadas constituíram a âncora deste trabalho. Nunca irei esquecer os sábios ensinamentos.

Ao professor Dr. Telmo Caria por haver me ajudado na descoberta da Sociologia da Infância e recomendando a pesquisa aos professores: Dra. Manuela Ferreira e Dr. Manuel Jacinto Sarmiento para estágio doutoral na Universidade do Porto e na Universidade do Minho em Braga – Portugal.

À professora Dra. Manuela Martinho Ferreira, a minha coorientadora do doutorado, grande referência científica, no âmbito da etnografia com crianças, em jardim de infância/Educação Infantil. Estudando com ela pude compreender a “auscultação sensível” às crianças. Grata pelas críticas construtivas e sinceras. Agradeço não somente pelo incentivo, mas, sobretudo, pelo carinho, ternura e acolhimento na universidade. Com a professora Manuela Ferreira pude expor as fragilidades de uma aprendiz de pesquisa, pude também expor, em voz alta, os torpores da vida que afligiam a estada em Portugal, longe dos meus familiares. Nesse estágio descubro com a professora “Manuela”, que as dores tornam-se insignificante quando direcionamos a vida em prol de uma causa justa. Sem ela este trabalho não seria o mesmo.

Ao professor Dr. Jacinto Sarmiento por me oportunizar ser aluna da sua disciplina: “Estudo da Criança”, na Universidade do Minho. Dr. Sarmiento me lançou ao desafio de compreender as crianças como atores sociais em suas legítimas culturas de infâncias. Muito obrigada pela recepção-dedicação a mim e a todos os brasileiros (as) que estão em Braga realizando consigo o sonho do mestrado e doutorado Europeu em Ciências da Educação.

À professora Dra. Gerda Foerste que está sempre partilhando seus empreendimentos de pesquisas comigo, obrigada por tanto carinho e pelo apoio no tempo em que estive no além-mar.

À amiga e colaboradora de pesquisa de campo Shirley Queiroz, pela competência técnica e pela disponibilidade em estar ao meu lado compondo a tarefa etnográfica.

Aos (as) amigos(as) Slane, Michele, Eva, Carlos, Marie, Jane, Júlio e Rino, pela solidariedade em me receber no aconchego de seus lares, obrigada aos acolhimentos e acudimentos afetivos e solidários. Gratidão eterna.

À professora Me. Martanézia Paganini, minha irmã e tutora acadêmica em todas as atividades que me levam ao conhecimento. Obrigada por ter sido minha primeira leitora.

À Professora Madalena Baioco, pela atenção dada às primeiras correções ortográficas, indicações bibliográficas, apoio e conselhos para qualificarem a pesquisa.

Agradeço também ao INCRA – por ter autorizado a minha entrada no espaço institucional; valiosa parceria no aprofundamento da pesquisa documental. Grata aos



técnicos, Ligia Masiero Layber, Marco Antonio Villas Bôas e Janete Azevedo por haverem cedidos seus tempos em refletir a objetividade do relatório técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade de Quilombo de Retiro.

À Associação de Benvindos Pereira dos Anjos, meu reconhecimento e agradecimento pelo acolhimento da pesquisa etnográfica com as crianças no território de memórias Afrodescendente.

À Secretaria de Educação de Santa Leopoldina que esteve aberta à investigação, recepcionando-me aos esclarecimentos dos documentos voltados para Centro de Educação Infantil de Retiro.

À Universidade Federal da Bahia por abrir, para mim, um campo de oportunidades e aprendizagens em pesquisa em Educação.

À Universidade do Porto por haver aceitado a solicitação para o estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, disponibilizando-me toda rede de pesquisa ao meu aprendizado.

A Capes – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo seu fundamental apoio financeiro, validando o empreendimento laboral de pesquisa, concedendo-me a bolsa científica durante o tempo em que estive em estágio internacional.

A Ana que me concedeu o privilégio de um microestágio na Escola da Ponte, bem como as crianças portuguesas que me receberam para falar de suas feitura naquele espaço educativo.

O meu agradecimento também aos colegas brasileiros e portugueses do doutorado, com os quais conversava sobre a Sociologia e muitos outros assuntos, sobretudo a Rafaela, Glória, Ruth, Denise, Andréia, Altino e Ana e Cláudia.

Agradecimento especial a minha amiga e conterrânea Franciane Rosseto que me acolheu em terras lusitanas.

Ao Programa de Educação Ambiental que me apoia na pesquisa à causa Quilombola, nas pessoas de Sidenberg Rodrigues, Maria Helena e Paulo Henrique que, generosamente, acolhem todos os meus projetos para as crianças.

Aos amigos Leila, Joana, Rita, Kítia, Bernadete, Francisca e a todos os colegas da Secretaria de Educação da Serra - Departamento de Ensino da Prefeitura Municipal da Serra.

Às noras Leticia Dixine, que revisou os escritos e a Jessica Nunes que qualificou os resumos nas línguas estrangeiras, muito grata a vocês por comporem o meu

conjunto familiar. Amo vocês!

O meu carinho as amigas baianas que dividiram um espaço de convivência no cotidiano em nossa residência universitária. Muita gratidão a Alba, Nalminha, Claudia e Verena Madeira; o amor desse quarteto foi fundante ao aprimoramento docente e, sobretudo, humano. E aos amigos José, Margarete, Antrifo, Leomárcia, Verena Pain e os outros que partilharam a formação.

A admiração e gratidão aos Professores Amigos da Universidade Federal da Bahia Wellington, Terezinha Miranda e Miguel Bordas pelos muitos saberes partilhados na academia.

O meu carinho especial à família que me adotou. Robson, Graça, Sabrina e Rodney. Finalmente, chegar até aqui só foi possível graças à existência dos familiares, da força cotidiana das minhas mães: Alda e Graça, as irmãs e irmãos que, solidariamente, me incentivam em todas as minhas escolhas.

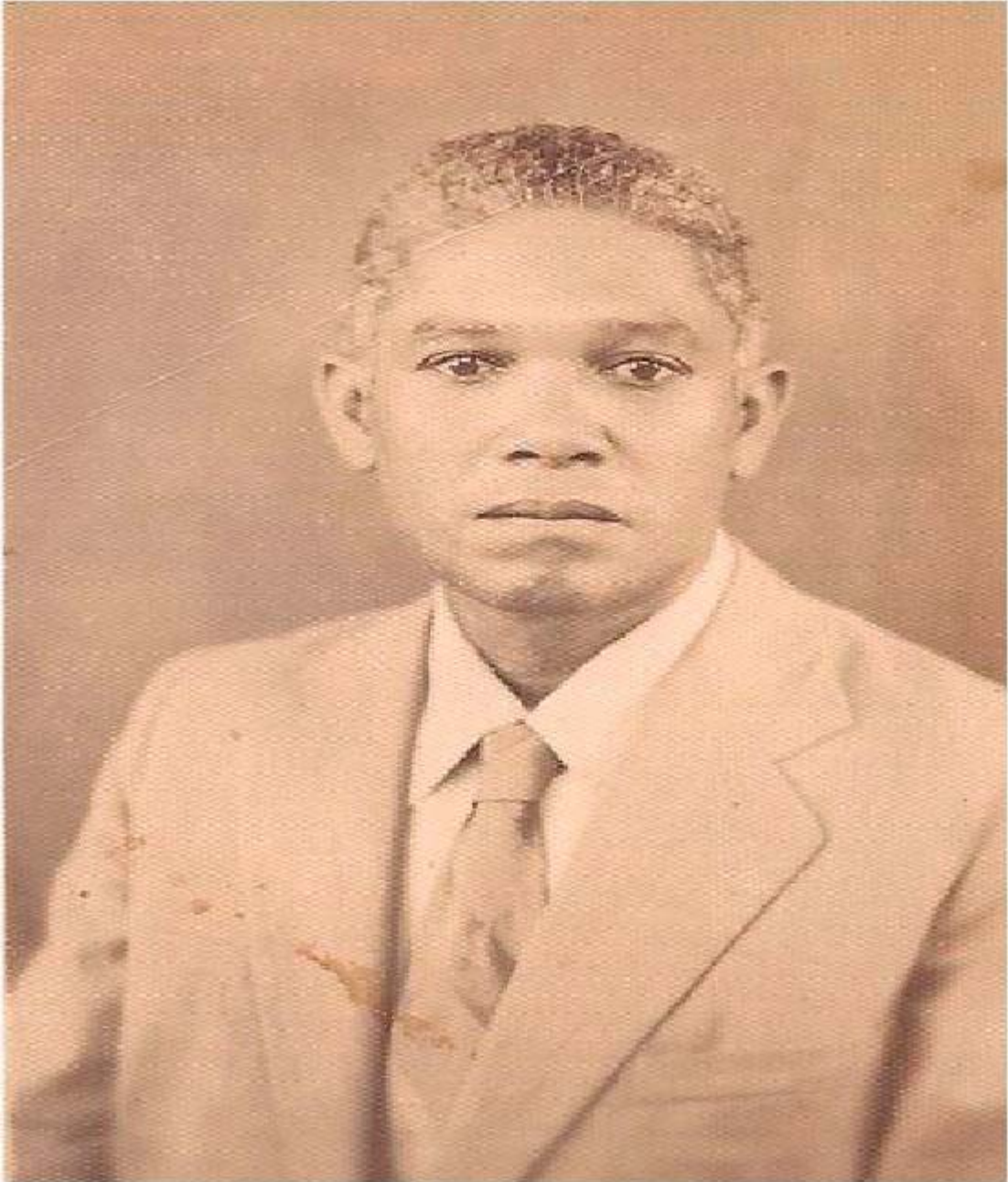
Aos meus três rebentos: a filha Ananda, que se dedica, profissionalmente, a uma parceria, dando o suporte técnico à produção acadêmica, qualificando a pesquisa nos meandros da computação gráfica. A Luis Guilherme (Guigui) , pela escuta atenta das vozes das crianças, captadas nos áudios gravados, apontando falhas nas transcrições. E ao primogênito Pedro Henrique, pelas frases de incentivo “grande Marina, grande mulher, grande doutora”. Grata pelos afagos ao longo tempo em que escrevia a tese. Essa pesquisa só se realizou pela nossa composição espiritual partilhada nessa encarnação.

Ao pai dos meus herdeiros, professor Heron Miranda, por ter contribuído nessa caminhada investigativa como leitor e incentivador. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu amigo Edgar Osch, muito obrigada pela sua força afetiva, pelas ideias, pelo apoio, pela disponibilidade em pleno gozo intelectual me amparando em crenças profissionais futuras.

## HOMENAGEM

Esse quilombo bate forte em mim.



Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda

Fragmentos, momentos, imagens que uma a uma somam-se e me transportam a você, que me transportam à militância encarnada à práxis social. Mesmo na luta, é preciso ter criatividade para levar a causa adiante. Dedico-me à causa Quilombola pela identidade à africanidade. Dedico-me à causa da infância por nossa negritude, dedico-me à causa quilombola por sua nossa ancestralidade. (*In* Memorian Jonathan Rodrigues Reis)

MIRANDA, Marina Rodrigues. “**Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!**”

– As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para Educação Quilombola Tese de Doutorado, fl. 260, 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## **RESUMO**

As discussões sobre relações étnico-raciais são a pauta educativa na contemporaneidade. O Brasil, nessa referência, implementou políticas educacionais, tendo em vista a diversidade de grupos étnico-raciais no país, sobretudo, indígenas e afro- descendentes dos meios urbano e rural e, mais particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. As pesquisas têm, também, atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros. Finalmente, estão se legitimando discursos voltados à educação para a diversidade e a Inclusão Educacional. Tenho assumido, como educadora, essa pauta que consolida caminho para construção de novos horizontes formativos à diversidade cultural, engendradas à discussão do currículo para uma educação antidiscriminatória. Problematizando essa discussão, investigo, nesta pesquisa em educação, o tratamento voltado à diversidade das culturas de infância, na identidade cultural afro- descendente, entrelaçada às questões do currículo. Nesse respaldo, opto por estudar as crianças em suas especificidades de culturas, compreendendo as culturas dos “pequenos”, diferenciadas da cultura do adulto, problematizando as culturas de infâncias em suas especificidades como valorosas à construção do currículo. Sendo assim, a gênese desse estudo teve, como principal objetivo, estudar os modos de ser criança na educação infantil, verificando como elas constroem as suas culturas em busca de compreender se, ao cerzi-las, identificam os modos das vivências quilombolas e, como o currículo, o qual as crianças são sujeitas, lidam com esses saberes-fazeres de infâncias. Sustento a tese de que as culturas de infância, e no caso particular, as culturas de infâncias quilombolas, ainda não são levadas em conta nas práticas curriculares desenvolvidas nos espaços de Educação de infância. As crianças são protagonistas na produção do conhecimento, entretanto esses saberes são modelados num currículo que se perpetua em paradigmas que não acolhem as suas culturas. Afirmo, também, nesta tese, que as crianças referendam a produção social do currículo. Parto de uma investigação em comunidade quilombola que permite afirmar que o arcabouço cultural de infâncias constitui-se de extrema importância, mas que ainda é pouco valorizado em pesquisas educacionais. A pesquisa me permite afirmar que crianças de um território em que se predomina formas culturais específicas, cultura quilombola, saberes afrodescendentes, diferem- se em suas produções culturais de infâncias. É esse universo produtivo de culturas, revelando-se como um objeto de estudo, que permite abordar a construção do currículo na especificidade quilombola.

**Palavras Chave:** Educação quilombola. Culturas de infância. Currículo.

MIRANDA, Marina Rodrigues. "Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!" – Childhood culture: contributes for identity educational curriculum of quilombola's education Tese de Doutorado, fl. 260, 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## ABSTRACT

The discussions about racial-ethnic relations are the educational agenda in contemporary times. Through this reference Brazil implemented educational policies bearing in mind the diversity of ethnic and racial groups in the country, in particular, indigenous and African descent. Finally we are legitimizing discourses on education for diversity and educational inclusion. As an educator, I have made the treatment focuses on the diversity of childhood culture, the cultural identity of African descent, intertwined issues of the curriculum. In this support, I opt to study the children in its particularities of cultures, including the cultures of the "Little ones" differentiated from adult culture, questioning the cultures of children in its specificities as it has a great value for the construction of the curriculum. Therefore the genesis of this study had the main objective to study the ways of children in early childhood education, checking how they build their crops in search of mend their cultures, identifying the quilombolas modes of living such as the curriculum which children are subject, dealing with these knowledge-doings of childhoods. Keep the theory that childhood cultures and, in the particular case, the quilombolas childhoods cultures are not yet taken into account in the curricular practices developed in childhood education. Children are protagonists in the production of knowledge. However this knowledge is modeled on a self-perpetuating curriculum in paradigms that are not to their cultures. I also argue in this thesis that children endorse the social production of the curriculum. Birth of an investigation in quilombola community who can say that the cultural framework of childhoods is extremely important, but that is still little appreciated in educational research. The research allows me to identify that children of a territory in which predominates specific cultural forms, quilombola culture, knowledge of African descent, differs in their cultural productions of childhoods. Is this productive universe of cultures, revealing itself as a goal of study that allows the construction of curriculum in quilombola specificity. Support theoretical contributions in the sociology of childhood, which consider children as social actors, to reaffirm them as competent to express their voices through their power of cultural production. As well as meeting support cultural studies, studies in the curriculum, knowledge and culture. The methodology established by a qualitative research through participant observation, in a study inspired by ethnography, ethno-methodology, that option open space, to "enter" and meet "into" the social and cultural worlds of a group of sixteen children in a Early Childhood Center in a rural Community Quilombola in the state of Espirito Santo. The research clarify that the routines of children, established within Childhood Education, is supported by educational paradigms of homogenizing in pedagogical practices based on a curricular neutrality, reflected in the dominant culture, the interactions between children and

adults (teachers ). It is clear in respect of sociability among the generational groups the prevalence of point of view “adult self- center” rather than the knowledges of childhood. The interactions of children within early childhood education in their peer cultures, seen in “breeding-inter- pretation of culture”, highlights the different ways children provide their cultures, identi- fied in the quilombola place, to build their subjectivities. It is the same as looking back in that direction that this research legitimizes child quilombola as cultural activist who, in their relationship within the context of sociability, integrates their daily life, building a set of knowledge that reproduces and represents a interaction among peers, culture from adults in children’s subjective process of building in quilombolas identities.

**Keywords:** Quilombola’s education. Childhood culture. Curriculum.

## **ESPECIFICAÇÃO DOS QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> - A Instituição e a Caracterização da Comunidade.....	95
<b>QUADRO 2</b> - As Culturas de Pares de Crianças de Reprodução Interpretativa. 95	
<b>QUADRO 3</b> - Literatura Afrodescendente do Brincar ao Faz De Conta.....	96
<b>QUADRO 4</b> - Cultura, Currículo e Experiências Infantis .....	97

## **ÍNDICE ICONOGRÁFICO**

<b>IMAGEM 1</b> - Mapa elaborado a partir das plantas pesquisadas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Divisão Técnica SR20/T. Superintendência Regional do Espírito Santo.....	104
<b>IMAGEM 2</b> - Planta simplificada desenhada a título de ilustração.....	111
<b>IMAGEM 3</b> - Desenho Ilustrativo CEMEI .....	112

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> - A Equipe Educativa .....	106
<b>TABELA 2</b> - Identidade, Idade e Situação Profissional da Mãe.....	108
<b>TABELA 3</b> - Obras Étnicas Escolhidas.....	161

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1. BIOGRAFEMAS DE INFÂNCIAS. ....	33
CAPÍTULO 2. ESTUDO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO CONTRIBUTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	41
2.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	44
CAPÍTULO 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS PERCURSOS E PERCALÇOS EM UMA PESQUISA INSPIRADA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS. ....	60
3.1 O MERGULHO NA REALIDADE CULTURAL QUILOMBOLA .....	60
3.1.1 Um caleidoscópio de olhares sobre o território de memória quilombola.....	63
3.2 TRATADO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS .....	67
3.2.1 O inspirado etnográfico .....	74
3.2.2 Coordenadas epistemológicas, metodológicas e ética.....	77
3.2.3 A observação participante .....	80
3.2.4 Uma parceria etnográfica .....	83
3.2.5 Procedimento de Registros das observações .....	86
3.2.6 Processo da análises/interpretação das informações .....	89
CAPÍTULO 4 - A INSTITUIÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE .....	99
4.1 O CONTEXTO - ESPECTROGRAFIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA RETIRO DE MANGARAÍ.....	99
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO .....	102
4.3 A EQUIPE EDUCATIVA .....	105
4.4 AS CRIANÇAS .....	107
4.5 O ESPAÇO FÍSICO /MOBILIÁRIO E A ARQUITETURA DA ESCOLA .....	109
4.6 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO LUGAR E DO TEMPO INSTITUCIONAL PELAS CRIANÇAS .....	112
CAPÍTULO 5. AS CULTURAS DE PARES DE CRIANÇAS E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA.....	120
5.1 RELAÇÕES DE CULTURAS DE PARES NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM ADULTO E ENTRE CRIANÇAS.....	120
5.2 CULTURA SIMBÓLICA DA INFÂNCIA NAS ATIVIDADES DO BRINCAR AO FAZ DE CONTA (COMPARTILHAMENTOS, CONTROLE E CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE PARES) .....	138
CAPÍTULO 6. A LITERATURA AFRODESCENDENTE DO BRINCAR AO FAZ DE CONTA, O LIVRO COMO OBJETO INTERATIVO DAS CULTURAS INFANTIS....	158
6.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NAS OBRAS LITERÁRIAS E O ENCONTRO-DESENCONTRO DAS CULTURAS DAS CRIANÇAS COM AS OBRAS .....	158



6.2 O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NAS CULTURAS DE INFÂNCIAS. AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA CONTRUÇÃO-DESCONTRUÇÃO DA PERTENÇA.....	174
CAPÍTULO 7. CULTURA, CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS INFANTIS .....	185
7.1 CULTURA, CULTURAS DE INFÂNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	185
7.2 CURRÍCULOS EM ATOS DE INFÂNCIA.....	206
7.3 CULTURAS INFANTIS NA PRODUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO .....	221
8 REFLEXÕES FINAIS .....	239
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	244
ANEXOS.....	261

## INTRODUÇÃO

**Escreve tudo aí direitinho, viu?  
Escreve o nosso segredo, né tia?**

O doutorado em Educação, na Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, possibilitou-me a reflexão de campo teórico em torno da diversidade cultural<sup>1</sup>. A reflexão sobre essa pauta perpassa por um debate amplo: gênero, etnia, religião, segmentos sociais, grupos humanos etc.

Optei em aprofundar a diversidade da cultura por dois caminhos: a etnia afro-descendente e a diversidade da cultura de infância na relação com o adulto na marca das diferenças, mas imbricados socialmente em produções culturais. Esses grupos são díspares por serem resguardados em um arcabouço produtivo em modos e mundos: “mundo infantil” e “mundo adulto”. Nos entre mundos, a opção foi estudar as crianças quilombolas em suas culturas de pares<sup>2</sup>.

Estudar culturas de pares infantis não pressupõe um ineditismo, mas deflagra discussões. O mundo infantil e o mundo adulto reportam-se, de imediato, ao respeito às diferenças. Essa noção de que crianças e adultos se projetam culturalmente em mundos específicos singulares levou-me a pensar na diversidade da cultura.

Nesse percurso, foi possível perceber que a diversidade entre as culturas desses dois segmentos ainda não é reconhecida nos espaços educativos e que ainda

---

1

A diversidade cultural é um processo que faz parte da nossa humanização. É uma característica marcante em qualquer sociedade. Ela está sempre presente nas relações que estabelecemos no mundo do trabalho, na família, nos espaços de lazer, nas escolas e demais locais e instituições. Ela sempre participará da nossa vida, pois é uma constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais (GOMES, 2006, p.24).

<sup>2</sup> CORSARO (2011) , o autor discorre que as crianças, para além do bojo familiar, transitam entre outros espaços sociais , que denomina como uma sociedade de pares e que essas se alteram ao longo do tempo e entre as culturas. Ele usa o termo pares em sua obra, especificamente a corte ou grupo de crianças, que passam seu tempo junto quase todos os dias. O termo grupo de pares será utilizado neste trabalho, na mesma acepção, para referir-me a grupos de crianças que partilham espaços-tempos em uma base cotidiana.

perpetua a cultura unilateral, a cultura do adulto em detrimento aos saberes culturais da criança. Concebe-se a infância preposta socialmente ao adulto. A criança executa ordens, cumpre as pautas educativas aos modos e “moldes” adultos e ignora-se a capacidade intelectual dos infantis de produzirem artefatos culturais. Portanto, faz-se necessário um debruçar sobre as culturas de pares na referência da infância em espaços educativos.

Para compreender a profundidade da diversidade que perpassa as culturas de infâncias em suas culturas de pares, foi condição a imersão no cariz teórico da Sociologia da Infância que, desde a década de oitenta, desenvolve estudos que buscam legitimar a inclusão da criança como categoria social, com um estatuto próprio no provimento de suas culturas, portanto atores-atrizes sociais. Ter essa ciência sinaliza o respeito às competências produtivas em exclusividade laboral que as crianças impetrem seus modos de vida.

O espaço educativo e o sistema educacional deveriam fundar-se no cultivo dos provimentos de culturas e na riqueza das diferenças, priorizando a diversidade. No entanto, a realidade educacional ainda emparelha-se ao controle cultural hierárquico, ideológico, centrado no mundo adulto. Nesse respaldo, o que se assume são culturas pedagógicas excludentes e discriminatórias, culturas curriculares legadas a modelos historicamente construídos, em que as culturas infantis, étnicas, religiosas, sexuais, de gêneros não merecem respaldo e respeito.

A ideologia dominante perpetua nos espaços de educação, cultivam-se as desigualdades sociais, principalmente quando se trata das produções culturais de crianças negras. Essas culturas, quase sempre, são silenciadas, abafadas, tamanho o preconceito arraigado nas práticas educativas.

Pelo exposto, urge relevar os direitos das crianças na diversidade de suas culturas, reconhecendo as artesanias desse segmento geracional na relação de sociabilidade com seus pares, validá-las por serem construídos por sujeitos sociais de direitos, produtores sociais competentes.

O lume desta pesquisa situa-se em observar as produções culturais das crianças

negras que frequentam educação pré-escolar em uma comunidade remanescente de quilombo. A intenção foi estudar as infâncias quilombolas, dando visibilidade às suas culturas.

A reflexão é significativa e vai ao encontro da lei no 10639/2003<sup>3</sup> (BRASIL, 2005), lei que reconhece as injustiças e as discriminações raciais que a população negra tem sofrido, historicamente, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história da África e das práticas ancestrais a serem discutidas nos espaços educativos. Essa lei foi conquista do Movimento Negro e uma resposta do Estado às pressões históricas desse movimento social. A partir de então, tornou-se um desafio, à educação, refletir sobre a questão.

Partindo de uma experiência concreta, no ano de 2005, no mestrado, iniciei uma investigação acerca das culturas africanas, a partir da leitura de textos visuais temáticos de atos-afros. Essa experiência foi feita com professores. Na ocasião eu atuava com formação docente e uma das minhas preocupações, nesse trabalho investigativo-formativo, versou sobre as experiências dos professores com os saberes- fazeres das crianças afrodescendentes em seus diferentes modos de produção cultural. Esse primeiro momento culminou na construção reflexiva das políticas afirmativas no trato da diversidade e no fortalecimento das identidades e pertencas étnicas afrodescendentes dialogadas nos espaços escolares.

Essa experiência remeteu-me ao pulso investigativo atual que é estudar as crianças como protagonistas sociais, no cenário afrodescendente, e dar-lhes voz para exprimirem os sentidos das suas ações, de suas culturas, em contextos de africanidades, reconhecendo-as dotadas de sentido. A reflexão proporcionou-me a possibilidade de construir um campo investigativo em observar os modos de

---

<sup>3</sup> Lei sancionada em 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa Lei sofreu alteração em 2008 e passou a incluir a História e a Cultura Indígena, sua numeração foi alterada para Lei no 11.645/08. Para ser coerente com a questão da pesquisa e com o enfoque étnico racial nela presente vou manter a numeração original. Essa numeração tem sido mantida inclusive pelo Ministério da Educação ao implementar ações específicas voltadas para diversidade étnico-racial na educação escolar brasileira.

infâncias quilombolas, tentando compreender os seus modos culturais, atentando-me às diferenças das infâncias em uma mesma identidade de cultura. Este trabalho de pesquisa científica entremeou-se à pertinência reflexiva em pensar as culturas de infâncias, influenciando a produção do currículo.

Toda e qualquer reflexão no campo educativo perpassa pela produção cultural do currículo. A afirmação dá cabo a algumas questões da investigação:

a) Como o currículo valoriza as culturas de infâncias negras na construção da pertença étnica?

b) As culturas de pares, na educação infantil, remetem a produção identitária em suas perspectivas e saberes aos valores da memória quilombola?

c) Como o currículo legitima as sabedorias que as crianças inventam a partir da memória cultural comunitária? Como ele pode acolher esse repertório para construir elementos que venham reelaborar as práticas educativas, ressignificando as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola?

Segundo o entendimento de Macedo (2010), “atos de currículo” são todos os processos, todos os acontecimentos em atos de aprendizagem que orientam em direção ao conhecimento, assim, é possível pensar, segundo o pesquisador, um currículo de carne e alma, movido por uma visão de homem e de mundo, arquitetado por grupos de fato, que se auto-eco-organiza mediado pelas instâncias sociais. Esse currículo acontece e é protagonizado pelos atores que estão na ponta.

Nesse rumo, buscou-se compreender o lugar da criança na construção do currículo e o nível de sua participação na execução de práticas curriculares no cotidiano escolar. Buscou-se compreender o que é concedido às crianças, no que concerne as suas opiniões, sugestões, interesses ou gostos na construção das práticas de sociabilidades nos espaços escolares, observados a partir das culturas de pares – criança-criança e adulto-criança – em atividades instituídas e no brincar ao faz de conta, em que elas mesmas se organizam.

Eis a questão central: Como as crianças, no espaço de Educação infantil, apreendem a cultura quilombola em suas culturas de infâncias?

Amparo o estudo nos contributos teóricos da Sociologia da Infância, que consideram as crianças como atores sociais, para reafirmá-las como competentes ao exprimirem suas vozes, por meio do seu poder de produção cultural. Também, encontro respaldo nos Estudos Culturais e nos Estudos do Currículo, conhecimento e cultura. A opção metodológica firmou-se por uma pesquisa qualitativa, pela observação participante, em estudo inspirado na etnografia e na etnometodologia, opção que abriu espaço para “entrar” e conhecer por “dentro” os mundos sociais e culturais de um grupo de dezessete crianças, na faixa etária entre três e cinco anos, em um Centro de Educação Infantil, em Comunidade Quilombola rural, no estado do Espírito Santo.

As interações das crianças no espaço de Educação infantil, em suas culturas de pares, observadas na “reprodução-interpretação da cultura”<sup>4</sup> do adulto, permitem destacar as formas diferenciadas das crianças proverem suas culturas identificadas ao lugar quilombola, contribuindo na construção de suas subjetividades. É com olhar voltado nessa direção que essa investigação legitima as crianças quilombolas como ativistas culturais, pressupondo que as infâncias são plurais.

Para estabelecer uma discussão acerca da questão central e de outras questões, ditas anteriormente, buscou-se observar as relações de sociabilidade das crianças em seus cursos de culturas. Observaram-se os “embolos” e as situações frágeis, buscando dialogar com a comunidade escolar, incluindo os pais das crianças e os líderes comunitários da Associação familiar, enfim, com os

---

<sup>4</sup> O termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos, ao longo desse livro as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informação do mundo adulto para lidar com suas próprias exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade restrita pela estrutura social existente, ou seja, pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram por sua vez, moldadas e afetadas, por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p.31-32).

cidadãos e cidadãs do contexto quilombola.

Dessa forma, na perspectiva de observar os modos das crianças gerirem suas infâncias, adentrei-me ao campo das linguagens do lúdico, no conjunto de outras relações, conhecimentos e saberes que vão além dos escolares praticados ou daqueles saberes que são vistos como tipicamente infantis, como o brincar. Esses saberes foram sumários à minha compreensão sobre a produção de conhecimento das crianças na educação infantil e suas ricas contribuições para a produção cultural do currículo.

Assim, importou a escuta sensível (BARBIER, 1993 apud FERREIRA, 2003)<sup>5</sup> as crianças em suas narrativas do brincar ao faz-de-conta, inseridas no ato pedagógico, ato que não existe fora das palavras, pois é sempre a linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo. Conforme Maturana,

Se nos propomos a perguntar pelo nosso conhecer, fica claro que estamos imersos num viver que nos ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem e insisto nesse último ponto, porque **se não estamos na linguagem não há reflexão**, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser. (2009, p.38, grifo do autor).

Ademais, as reflexões sobre a linguagem encontram diálogo na esteira de Bakhtin, que mostra que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e que, embora vivamos numa mesma época, cada um de nós se constitui diferente do outro, já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que aprende e a sua própria história.

Para Bakhtin (2003, p. 341), “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.” Assim, como pesquisadora da área de Educação, foi um grande aprendizado beber nas fontes construídas nas narrativas das crianças em seus processos de

---

<sup>5</sup> Ferreira dialoga com o termo em Barbier, por compreender que em pesquisa com crianças é pertinente uma nova atitude epistemológica, de acordo com a autora deve-se ensaiar uma inversão da atenção. Deve-se “ mais que olhar para observar, é preciso escutar, para compreender o que elas nos dizem”(Ferreira, 2003, p.152).

sociabilidade, processos culturais entremeados à diversidade, entendendo a dinâmica da construção dos saberes das crianças, produzidos nos processos identitários quilombolas, na tentativa de entender a dinâmica da construção do currículo, que acontecem nos espaços escolares, no compartilhar humano, compartilhar formativo entre crianças e adultos e no acontecimento das aprendizagens educativas.

Sem dúvida, observar as crianças em suas competências cotidianas foi oportuna reflexão, para compreender e analisar a problemática movente. Para alcance de resposta dessa e das outras indagações, a opção foi realizar uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica em um campo de observação participante e participação observante<sup>6</sup>.

A pesquisa foi realizada com crianças da comunidade quilombola de Retiro no Espírito Santo. Essa comunidade é um lugar conquistado pelos adultos (seus pais) que, em sentimento de unidade e pertença, fincam uma bandeira de luta de preservação da memória afrodescendente.

A Comunidade apresenta toda a dramaturgia que envolve a preservação da memória e tradição das comunidades afro-brasileiras. Por assim se constituir, nos anos oitenta, construíram um projeto político no referendo do direito à preservação do território<sup>7</sup> negro na diferença das culturas, no exercício da territorialidade<sup>8</sup> e identidade quilombola<sup>9</sup> se constituíram como uma Associação

---

<sup>6</sup> Apropriei-me do termo participação observante, recortado da pesquisa de Monteiro Paes (2006,p. 59), que disserta sobre relações pluriétnicas entre crianças com origens culturais diversas e quando discorre a respeito da metodologia, diz que ao longo do tempo estando em interação com grupo de crianças a observação passa a via de mão dupla, sua permanência no terreno fez com que tornar-se “alvo” das observações das crianças, por isso, participação observante.

<sup>7</sup> Um espaço de construção de singularidades sócio-culturais de matriz afro-brasileira e, cada vez mais, e ao mesmo tempo, é objeto histórico de exclusão social, em razão da expropriação estrutural dos direitos sociais, civis e específicos fundamentais dos negros brasileiros, o que faz exigir uma constante resistência (VILASBOAS et al, 2010, p.21).

<sup>8</sup> A territorialidade baliza-se em aspectos mais amplos que a dimensão econômica se faz presente, também na política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que prevê em seu artigo 3º: “os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observadas no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente o que dispõe os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e



Familiar, sinalizando, publicamente, a diferença na força da sua cultura, no exercício de uma práxis em que o pensar e o fazer se corporificam em legados de um patrimônio de memória ancestral quilombola.

A frente de luta da comunidade foi reconhecida pelo poder público e, no momento atual, a Associação aguarda a titulação definitiva da terra no reconhecimento identitário. Devo dizer que, no decorrer da pesquisa, procurei tomar par da situação de legalização do espaço onde vive a comunidade. A vista ao processo foi valiosa para a pesquisa que se iniciava, pois aproximou-me da mítica quilombola.

Essa experiência me permitiu entender que o processo educativo em uma episteme africana é compreender a militância negra que busca dignidade para a comunidade afrodescendente, busca legitimidade à etnia e ao exercício da memória. O Brasil tem uma dívida histórica com os afrodescendentes, uma vez que lançou ao limbo a identidade, a história, invisibilizando, socialmente, essa cultura. As crianças com quem partilhei conhecimento em pesquisa são filhos dessa memória.

Para compreender e apreender a problemática que me conduziu ao campo, a pesquisa construiu-se em dois movimentos: uma pesquisa documental no INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do governo federal que se ocupa desde 2004, em cumprir os processos de regularização fundiária de Territórios Quilombolas, tendo como competência a desapropriação e titulação de terras. Essa primeira fase, foi construída por um período de três meses, quando tive acesso aos oito volumes do processo administrativo da solicitação de reconhecimento e certificação da comunidade quilombola de Retiro.

---

demais regulamentações”.

<sup>9</sup> “Hoje, por conseguinte, a condição de ser identificado Quilombola inclui não só a negritude, mas também ao pertencimento a um grupo antigo, a uma ancestralidade e à tradição cultural, o que significa agregar uma característica importante ao sujeito quilombola no movimento de luta e conquista: a autoestima como parte de sua identidade. Esse sentimento tem sido cultivado ao longo do tempo, estimulando outro grupo a manifestar similar atitude”.(VALLADARES, 2010, p.55).

O segundo momento foi marcado pelo consentimento assinado pelos pais, autorizando as crianças a participarem da pesquisa. A entrada no campo investigativo Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) - deu-se depois de uma conversa com os professores e com a Secretaria de Educação de Santa Leopoldina.

A tese se formulou nas tensões de convívio nos espaços de socialidades educativas em que as crianças, em suas culturas intra e intergeracional, encorpavam as diversidades ancestrálicas nos espaços privados de suas brincadeiras, espaços que, muitas vezes, foram invadidos por mim, e protegido-preservado pelas crianças, o que me obrigou a quebrar conceitos e preconceitos.

Essa postura “invertida” da valorização do mundo da criança causa “perplexidade, pois experimenta-se um “estranho sabor”. (FERREIRA, 2003). O estranhamento na pesquisa serviu para a reflexividade<sup>10</sup>, moveu padrões culturais engessados e, nessas perspectivas, imbricou-se novas aprendizagens, novas reflexões.

O exposto valida a escolha na referência epistemológica da sociologia da Infância, que acena para as pesquisas que acentuam as vozes das crianças, reconhecendo suas performances como atores-atrizes, legitimando as investigações em que as crianças ocupam o centro da cena, em contraposição aos estudos que remetem a infância, a criança como um objeto a observar, despida de saberes, reproduzindo infâncias subjugadas.

## **DO ESTADO DA ARTE À DEFINIÇÃO DO OBJETO**

Ao buscar fazer um estudo acerca de infância, trazendo à baila as culturas tecidas pelas crianças, assumo que essa perspectiva foi um grande desafio.

---

<sup>10</sup> A reflexividade na investigação com crianças compreende interpretar seus imaginários em criação, buscando compreender seus mundos, ora inserindo-se, afastando-se, com todos os conflitos e debates que o campo impõem, respeitando os proventos culturais na sujeição aos seus próprios processos de construção. “Sendo o grande desafio que se coloca a investigadora, entender esse estatuto como sinônimo de neutralidade afectiva, simetria social ou relação inabalável. Pelo contrário, dar conta do que se passa nos meandros da construção de uma amizade implica refletir o que neles, os diferentes actores fazem acontecer [...] cuja expressão oscila entre a reciprocidade e encontro de sentidos partilhados, e, também, revelar as suas desinteligências mútuas, desafinações e ritmos alternados” (Ferreira, 2003, p.165).

Ainda são poucas as pesquisas científicas que, na Educação, privilegiam a temática das relações sociais entre crianças e a contribuição dessas relações sociais, as quais acontecem no espaço escolar, sendo contributo à discussão curricular da Educação de crianças em lugar de quilombos.

Ter trazido à pauta da Sociologia da Infância a reflexão sobre os saberes das crianças em uma pesquisa de doutorado em Educação justifica-se, por esse campo de conhecimento, estudar um espaço da vida das crianças, tendo-as como unidades de observação. Trazer à pesquisa as culturas de infância tem como intenção compreender as suas produções. Acerca do assunto, Iturra (2000, p. 23) afirma que “é na troca de relações sociais, entre crianças e crianças e crianças e adultos, que a criança se experiêcia e se introduz no mundo. Que [...] o saber da criança passa por sua forma de interagir com o mundo”.

No Brasil, os estudos com crianças em seus saberes próprios, afiançados pela Sociologia da Infância, têm sido reconhecidos, sobretudo nos espaços de Educação Infantil, no entanto pesquisas acerca de infâncias e das crianças negras, reconhecendo-as como atores sociais no respaldo dos seus saberes são ainda em número reduzido.

Sabemos que são muitas as pesquisas com crianças e que tem sido recorrente usar os contributos da Sociologia da Infância na legitimidade de reconhecer a história da construção social da infância e de compreender a criança em seu protagonismo, no entanto os escritos sobre crianças ainda escondem suas vozes. Observa-se que a unidade de análise, geralmente, recai sobre as problemáticas dos processos ensino-aprendizagem das crianças. Observam-se, também, muitas pesquisas que se preocupam em registrar o fracasso escolar e o comportamento das crianças. Penso que, embora essas pesquisas sejam com crianças, as “vozes” delas, em muitos casos, permanecem ainda silenciadas.

Nas pesquisas em Educação consultadas, destaco, em algumas produções, ricas discussões que tecem a legitimidade da cultura das crianças em questão. Considerei a revisão dessas dissertações e teses de grande relevância para a

construção desta pesquisa. As investigações em que me debrucei foram: “A criança negra no cotidiano escolar”, de Sara Moitinho Silva (2009), que observou o cotidiano de crianças negras em uma escola em Niterói –RJ, enfatizando, nesse espaço de discussões, questões sobre interculturalismo e multiculturalismo. A pesquisadora sustenta sua pesquisa, respaldada metodologicamente na etnografia e, epistemologicamente, na Sociologia da infância.

Outro rico contributo para esta investigação foi o estudo da pesquisa: “Cultura da criança Quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens” (2008). Essa pesquisa foi defendida por Arilma Maria de Almeida Spindola, pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e busca compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos das vidas das crianças em duas comunidades quilombolas. O estudo constatou a legitimidade quilombola das crianças ao construírem suas culturas por suas vivências aliançadas às marcas de Identidade com a comunidade. Spindola sustentou o seu estudo na Sociologia da Infância e traz a criança à cena principal e volta a discussão para a pouca valorização dos seus enredos nos espaços escolares.

Já o trabalho de Dinalva de Jesus Santana Macedo dialoga com a pesquisa que defendo, pois construímos percursos semelhantes. A pesquisa intitulada “O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente Quilombola” (2008) foi defendida na Universidade do Estado da Bahia. O estudo remete à influência do currículo escolar na afirmação da identidade, em vista à reflexão da autoestima da identidade negra da criança-adolescente. Os resultados alcançados pela professora-pesquisadora são frutíferos, ao perceber que a comunidade se empenha em salvaguardar seus valores de africanidades. No entanto, também se prende à demanda do currículo oficial e revela que a escola ainda perpetua práticas de um currículo monocultural e hegemônico, distante da realidade de seus praticantes.

Flávia Jesus Damião, em seu escopo de investigação, “Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial de Retiro”, buscou investigar como e

quais as experiências que são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial de Retiro, em Salvador-Bahia. A pesquisadora valorizou a experiência específica da criança dentro da comunidade. A metodologia utilizada por ela agrupou-se a vários instrumentos de um conjunto de ferramentas inspiradas nas metodologias participativas e visuais. Afirma que as experiências das crianças são plurais e que, nas relações de pares, elas tecem variados saberes, os quais se encontram com a identidade afrodescendente. A pesquisa é fortalecida nas experiências de pertencas das crianças.

Ana Cristina Conceição Santos, da Universidade Federal de Alagoas, trata também de identidade da criança negra na dissertação intitulada “Escola, família, identidade e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra” (2008). A pesquisadora elencou os saberes desses segmentos sociais para compreender como se procediam as práticas de saberes, bem como buscou investigar se o modo de viver da comunidade quilombola se assume nos meios educativos, nas práticas de sala de aula. Percebeu ainda que não se fundamenta a valorização da identidade étnica e que a escola e a família seguem reproduzindo práticas de preconceitos e racismos em todo o âmbito social, dificultando a construção positiva da identidade das crianças negras dessa comunidade.

Outra pesquisa importante foi realizada no Espírito Santo, na comunidade de Roda D’água, município de Cariacica. A professora Edileuza Penha de Souza, para defender seus olhares sobre os saberes ancestrais que as crianças realizam em suas práticas cotidianas, investigou a repercussão desses saberes nas escolas. A sua dissertação versa sobre os legados de tambores, as práticas de congo sendo reverberadas nas salas de aulas. “Tamborizar: história e afirmação da autoestima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo” (2005), foi defendida no Mestrado de Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia. Vale ressaltar que a pauta de discussão em pesquisa é rica por valorizar os saberes das crianças e tecer uma crítica responsável aos profissionais da educação que não valorizam tais saberes. O estudo foi pioneiro na discussão do currículo para Educação Quilombola. Não posso deixar de destacar a poética da autora que me serviu de

base para discutir os meus estudos na pesquisa de Mestrado-Doutorado.

Importante mencionar a grande contribuição do “Tamborizar” para construir os “meus tambores de africanidade”, para repensar os valores de pertença e identidade na minha dissertação intitulada: “Leitura de imagens: da Casaca a Konshaça—mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em EAD”, defendida em 2007. A pesquisa de Souza deu direção a essa primeira investigação, bem como inspiração para, em outra ponta, dialogar sobre esses saberes com as crianças.

Os resultados obtidos no mestrado, em relação à valorização dos legados dos alunos na pertença-identidade às suas culturas afrodescendentes permeavam muitos preconceitos. Por esses resultados, pensei ser interessante compreender o processo de identidade quilombola em seus legítimos saberes nas práticas de infância, para com resultados, construir pautas dialogadas sobre diversidade cultural e educação e ainda tecer reflexões, não a partir dos preconceitos que carregamos nos ombros, mas a partir da compreensão da cultura afro-brasileira como importante produção na construção do currículo, a título de refletir sobre as práticas de preconceitos ainda arraigadas na sociedade e no cotidiano escolar.

Uma leitura que também pude fazer foi da dissertação e tese de Osvaldo de Oliveira, que também foram construídas a partir da comunidade de Retiro-ES. Estudar o diálogo do pesquisador com a comunidade estudada foi vital à construção da pesquisa apresentada. Os pormenores da objetividade da pesquisa e tese em referência foram discutidos nos alicerces da construção desse estudo que apresento.

As teses lidas são unânimes em ressaltar a dificuldade que nós temos em lidar com o currículo produzido na escola e na valorização étnica de práticas afrodescendentes. Todavia, quanto à questão do olhar das crianças, no valor das produções de suas identidades de infâncias, as pesquisas tratam, timidamente, pois são poucos os acentos para as agências das culturas infantis, para os direitos das crianças no reconhecimento dos seus legados de culturas diferenciadas das culturas dos adultos. Penso que meu estudo irá

contribuir, por somar à discussão da valorização da diversidade, a afirmação do valor da diversidade da cultura afrodescendente e da diversidade das culturas de infâncias em seus praticados cotidianos no CEMEI. Todos esses segmentos de estudos foram de suma importância, por trazerem, em seus propósitos, visibilidades às produções de crianças negras.

Para sustentar os estudos com crianças na sociologia da infância, a opção foi ler algumas teses produzidas em Portugal, até porque tive a oportunidade de poder discuti-las com alguns autores, ao ter realizado um estágio de doutoramento nesse país.

Recorri aos estudos de Ferreira (2002, 2006, 2010); Sarmiento (2007, 2006, 2004); Casa-Nova(2009); Monteiro Paz (2008) e agreguei esses expoentes aos estudos de Corsaro (2006, 2009,2001); Iturra (1998), entre outros.

Para discussão do Currículo, a opção primeira é por Roberto Sidnei Macedo (2005, 2006, 2010), em seus diálogos com o currículo em suas pautas cotidianas em situ e em ato no Formacce em Aberto, pois trata do currículo e da formação de professores. Isso se deu pela oportunidade que tive de ter sido aluna do titular da cadeira e entender o diálogo em suas muitas obras que tratam do currículo dialogado na etnometodologia. Somo à discussão da questão do trato do currículo quilombola Nilma Lino Gomes e o professor Kabengelê Munanga, estudos que serviram de amparo à pesquisa em causa.

Perante o direcionamento desse estudo e a este estado da arte que agrega educação e diversidade étnica afrodescendente, a presente pesquisa se propõe a contribuir para o conhecimento da diversidade étnico cultural entre crianças no CEMEI, no contexto quilombola, numa perspectiva que se pretende diferente: do ponto de vista teórico, ao mediar os contributos da Sociologia da Infância, Estudo da Educação e Diversidade, Cultura Afrodescendente em Estudo do Currículo para Educação Quilombola.

Já do ponto de vista do contexto, estudar as crianças de uma comunidade quilombola, considerando-as em contextos socioeducativos, faz-se análise a

partir de seus saberes sobre grandes questões sociais, refletindo sobre diferença, desigualdade, inclusão social e da necessidade de conhecer, valorizar e respeitar as culturas, valores, crenças e tradições afrodescendentes.

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, o estudo objetivou apostar na observação participante para descrever, analisar e tentar compreender como os processos sociais intervêm na construção das relações de etnia afrodescendente, como acontecem e se estruturam as interações sociais entre crianças negras em um CEMEI, assentado em comunidade quilombola. O estudo pretende verificar se, em suas relações de sociabilidade, fortalecem a identidade e colaboram com a reflexão das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola. Portanto, a pesquisa elege as crianças como principais sujeitos do estudo e suas múltiplas interações como unidade de análise central.

## **ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS**

Problematizando essas questões, a tese divide-se em sete capítulos que se inscrevem nas linhas póstumas. Foram as rotas investigativas que desenrolaram a trajetória de pesquisa que fundamentou a composição. Como primeiro capítulo, organizamos um texto denominado *“Um monte de M meu”*: Biografemas<sup>11</sup> de infância.

Esse capítulo narra um espectro da trajetória de minha vida até a escolha do percurso profissional docente como professora-pesquisadora. São pequenos fragmentos da história de vida, perpassando por um detour à infância, até o ponto em que encontro com as crianças em reflexividade investigativa.

No segundo capítulo *“Sabia que quando eu choro meu olho se afoga”*, há um estudo da criança e da infância no contributo da Sociologia da Infância. Configuram-se os contributos teóricos importantes para caracterizar e privilegiar uma abordagem

---

<sup>11</sup> Roland Barthes. Roland Barthes por Roland Barthes. Tradução Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. O autor reuniu alguns biografemas que conceitua como pequenas unidades biográficas, a soma dessas unidades resultou em uma obra composta de imagens, sons barulhos das lembranças de suas infâncias.



com crianças como sujeitos a serem observados em suas objetividades culturais.

Os sujeitos em causa, nesse estudo, são crianças, por isso, recorreu-se à Sociologia da Infância, que define como “objeto de estudo central, o mundo das crianças, visto pelas crianças, e não uma leitura adulta do mundo infantil” (SARMENTO e PINTO,1997,p.12).

A essa abordagem, segue-se a referência da criança como ator social, partícipe do seu processo de socialização. Nesse sentido, acirro a discussão, com foco no conceito de “reprodução-interpretativa”, enquanto uma abordagem que sustenta discussões sobre novos modos de socialização, confrontando epistemologias do conceito de socialização. Para essa empreitada, a pesquisa amparou-se nos estudos de Sarmiento e Corsaro e, sobretudo, nos estudos de Ferreira, que realiza pesquisas etnográficas com crianças a partir dos saberes que lhes são próprios. O terceiro capítulo versa sobre as trilhas dos caminhos metodológicos “*Já viu cobra ser amigo de sapo?*”. São os percursos e percalços metodológicos em uma pesquisa etnográfica com crianças. Nessa parte do trabalho, apresento uma exposição metodológica, sustentando um empreendimento de pesquisa qualitativa inspirada etnograficamente. Sustento que o estudo etnográfico é uma metodologia eficaz para estudos com crianças, por possibilitar ouvi-las em seus próprios termos.

Nesse percurso, apresentamos também os contrapontos ao construir a pesquisa com crianças nas dimensões estruturantes do trabalho de campo, no que concerne a experiência de aprendiz de etnógrafa, partilhando alguns aspectos da experiência.

No quarto capítulo, apresentamos o “*Nosso segredo está todo guardado aqui, né tia?*”, o qual aborda a instituição e a caracterização da comunidade. O contexto da investigação é a aproximação do local de estudo, procedendo a uma descrição e caracterização da comunidade quilombola e do espaço educativo. A essa etapa, segue a descrição do grupo (crianças e equipe escolar) e das dependências da escola, incluindo a sala de aula das crianças pesquisadas.

“*Estou vendo seu caderno!*” é o quinto capítulo, que trata das culturas de pares de

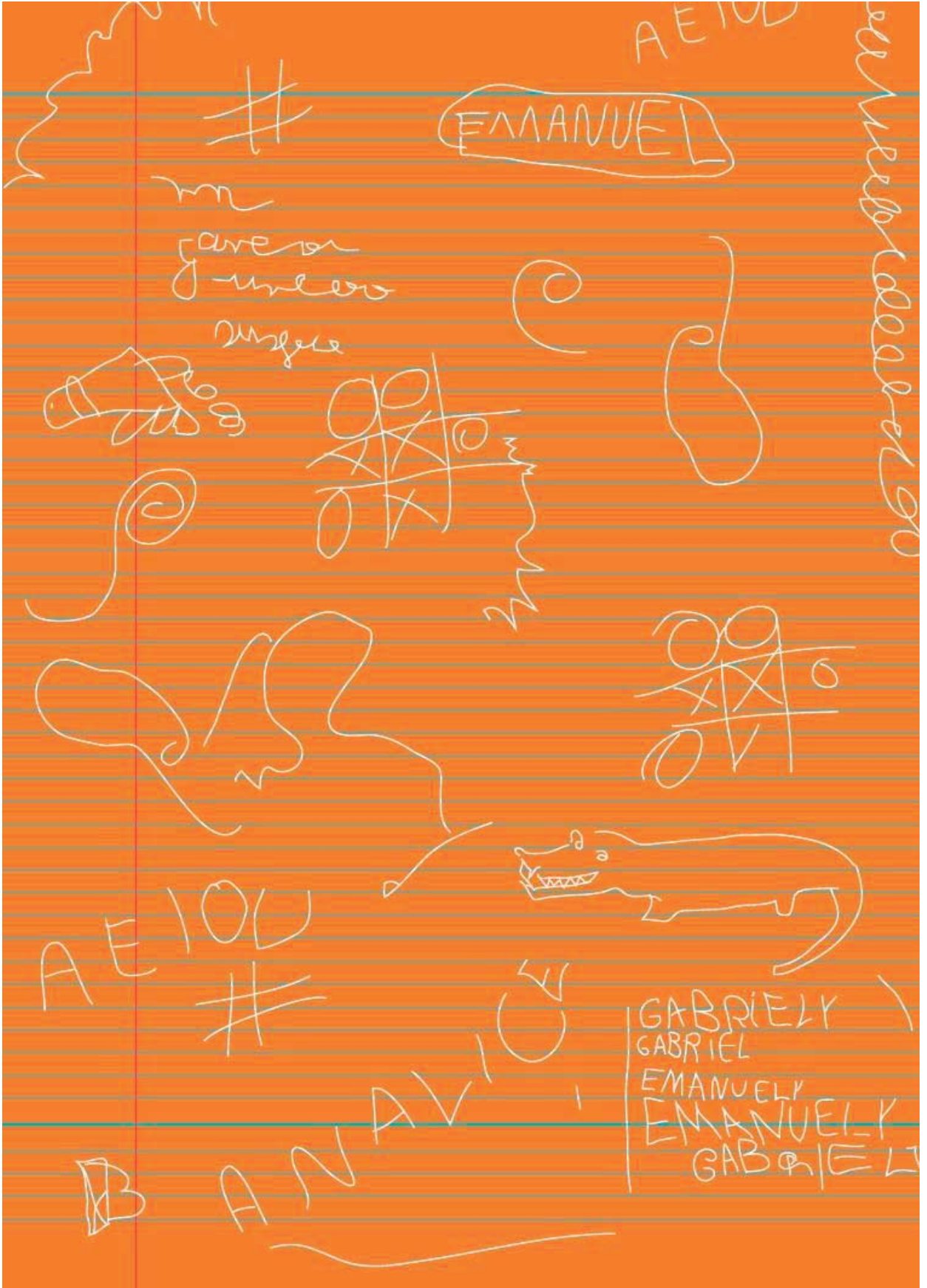
crianças e a reprodução interpretativa. Procedo, nessa parte da tese, a análise dos episódios interativos das crianças do brincar ao faz de conta nas relações com seus pares (criança-criança e criança-adulto). O capítulo valoriza os enunciados das crianças, recortados dos diálogos, acentuando a produção de subjetividade dos atores, incluindo a pesquisadora.

O sexto capítulo, *“Olha a cabeleira do Zezé!”*, traz a literatura afrodescendente do brincar ao faz de conta e abordo o livro como objeto interativo das culturas infantis. Analiso, também, os episódios interativos do grupo de crianças na interação com duas obras literárias. Nesse sentido, pude observá-las e escutá-las, buscando compreender, interpretar e aprender com elas os seus modos de gerir os usos sociais das obras, correlacionando-as com os seus modos de vida, com suas culturas, evidenciando as suas agências na construção da identidade social e cultural.

*“Boazinha, mas amolada”* trata da cultura, do currículo e experiências infantis. Nesse capítulo, foi construído um corpus que discorre sobre os estudos culturais, alicerçado às lógicas analisadas em alguns aspectos das culturas de infâncias, em lugar quilombola, imbricando memória, experiência, cultura e currículo apreendidos das culturas infantis na marca dos saberes ancestrais.

Entendendo que a pertinência da discussão envolve um potencial crítico que pode ser somado ao currículo, no sentido de ajudar a pensar e repensar as relações de dominação socioculturais, abarcadas a prática do currículo prescrito e seus meandros.

Finalmente, teço as considerações finais, dialogando com as Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, pertinentes para um trabalho dessa natureza, valorizando essa política educativa para valorar as culturas de infâncias, trazendo subsídios para aprofundar estudos, que podem ser valiosos contributos para a produção de conhecimento no âmbito da educação de crianças negras de quilombos urbanos e rurais, em contextos de educação infantil.



## CAPÍTULO 1. BIOGRAFEMAS DE INFÂNCIAS.

**“Um monte de M meu!” (Manu)**

Ao escrever a tese: *“Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!”* – As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para Educação Quilombola, com uma ampla problemática a investigar com um grupo de crianças em um território negro<sup>12</sup>, adentrava a esse campo de estudo, imaginando as culturas infantis que são produzidas nesse lugar de memória afrodescendente.

Ao estudar as culturas de infâncias, em seus termos de produção no espaço de Educação de Infância, lembrava-me das primeiras vezes em que estive na Comunidade de Retiro, não sabendo muito bem como chegar ao lugar, sabendo apenas que Retiro é um lugarejo situado entre arbustos, margeado pelo rio Mangaraí.

Dada a riqueza desse arcabouço cultural, tão intenso como complexo, tentou-se procurar os sentidos e os nexos culturais por detrás do que aparentemente parece sem sentido e sem qualquer lógica.

Acreditava, antecipadamente, que a apreensão das transformações que se processam nesse espaço de memória africana, fosse facilmente reconhecida a olhos vistos; fosse significativamente compreendida na dimensão de sua historicidade, que construiu-se na região, em um passado de tensões e disputas pela terra.

Paradoxalmente, às memórias impingidas nos processo de lutas, o lugar era um espaço calmo em que os convivas praticam uma rudimentar lavoura. A olhos nus, o

---

12

O território, segundo Leite (1990), “é o espaço apropriado culturalmente, que inscreve limites” de tudo o que representa e expressa noções de pertencimento. O território é a instância que sinaliza a identidade cultural e “o que torna visível o grupo na dimensão espaço/tempo, indicando a unidade na diversidade”. (BANDEIRA, 1991 *apud* 2005 DE OLIVEIRA).

lugarejo parece que se tornou esquecido no mapa. Isso foi um lampejo experimentado de imediato quando minhas vistas alcançaram os casebres, as pequenas construções no meio da mata. Essa definição ligeira, constatação imediata do lugar-espaço físico, balizou-se nos elementos observáveis, elementos exteriores naquela faixa territorial.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental a pesquisa, não só para observar a caracterização física da localidade, mas, sobretudo, para buscar compreender as relações entre estrutura social e o uso do território e as relações que são construídas a partir do uso.

Essa reflexão me conduziu a estudar os processos abertos, via Fundação Palmares, para reconhecimento da comunidade. Era preciso acompanhar a historicidade do lugar, fazer uma leitura atenta dos processos de pleito de certificação das terras quilombolas, para compreender a participação das crianças nesses provimentos de culturas, prevalecendo destacar as diversidades de interesses e valores e a historicidade étnica nas práticas do cotidiano das crianças, ciente de que as características, as especificidades nas relações de crianças em seus costumes, valores e práticas de infâncias diferem, sobremaneira, das orbes culturais dos adultos.

Já nas primeiras visitas a Retiro, senti que o modo da população orquestrara vida cotidiana remetia-me à infância. Esse universo de ideias impulsionou-me a reaver, no presente, diferentes temporalidades, amalgamando passado-presente-futuro. Todo cenário: ruído de água de rio, cheiro de terra molhada, fumaça de chaminé invadiam a mente em desenhos marcados que aproximava aquele lugar a outro - o lugar da minha infância. Não havia como ser diferente.

O lugar parecia sombrear a infância da alma adulta. Aquele “espaço semântico partilhado onde um ouve o outro” (OLIVEIRA, 1998, p. 23) e, em consequência, ouve-se a si mesma. Assim, rememorava os tempos de infância que experimentei em Água Limpa – distrito de Jaguaré, situado ao norte do Espírito Santo, em que os grupos de famílias negras moravam sempre retirados. A negritude se dividia em um grande pedaço de terra, sem cercas, sem limites entre uma casa e outra. Esses “terreiros” eram os lugares de moradia dos negros

do acampamento<sup>13</sup>, bem similar à comunidade de Retiro. Lancei-me ao passado, enquanto desfrutava das cercanias da comunidade de Retiro; de pronto percebia a semelhança entre os “territórios”. Uma forma indisciplinada de espelhamento transmutado.

Nesse processo de descobertas, lançava-me a ideia de fuga, de escape, porém, aos poucos, percebia que quem olha, e dependendo da forma e do lugar de onde se olha, alinha-se ao mundo das incertezas, ao mundo das dúvidas, do devir imprevisível.

Olhava tudo, com olhos de ver e assim começava a compreender a minha raiz existencial, a raiz étnica, identificando-me com o que e com quem não me identificava, descobrindo, nesse chão étnico, o que há de se mostrar. Via, porque assim compreendia o que há muito havia deixado embaixo do solo, do colo – a própria subjetividade.

Nas características díspares de passado, presente e futuro constrói-se uma nova estrutura temporal, existencial inteligível e compreensível. O meu estar agora nesse lugar, pesquisando crianças, deve-se por não ter sido respeitada em minhas escolhas quando infante. Nada é por acaso.

O lugar, a comunidade, reportou-me a um descomeço, a recriar e transfigurar a realidade hodierna, inserindo aquele mundo a um outro mundo, ao meu lugar particular que precisava vir a ser. “Tudo que somos provém dos lastros da infância” (BARROS).

Benjamim (1992) tinha a convicção de que é no passado remoto, nas nossas origens, que podemos encontrar a chave para tentarmos resolver os problemas que nos afligem. O ensaio “Infância em Berlim” propicia um diálogo com experiências vividas, tecendo relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais.

---

<sup>13</sup> O acampamento era uma vila de casa de trabalhadores que era construída sempre às margens da BR por uma empresa que construía as estradas de rodagem. Os trabalhadores negros por “eles mesmos” nunca ficavam juntos no condomínio de casas, geralmente se estabeleciam no local em separado. E as mulheres das famílias negras trabalhavam para os trabalhadores da rodovia como lavadeiras e outras tarefas ditas menores.

Tendo em vista o que Benjamim orienta, o desafio em tese é similar, uma vez que se objetiva, observar, analisar, interpretar, refletir acerca da infância vivida por crianças em uma comunidade rural quilombola, refletindo como elaboram as suas culturas na educação infantil, em indagações que, ao longo dos escritos, serão por diversas vezes intencionalmente repetidas, para serem perseguidas daqui acolá.

Assim, ao estar no contexto, junto à população escolar que debulha palavras, escavando a memória cultural do lugar, parecia não falar de uma memória única, mas de uma memória pessoal e coletiva. Vi-me enredada na escuta das vozes dos protagonistas locais, percebendo, a partir de então, um movimento de maior aproximação com o objeto.

Percebi que o ato de investigar é um ato até certo ponto coletivo, porque ao investigar o ponto de vista do outro, ao elaborarmos as ideias, de certa forma imprimimos nossas experiências. Os nossos informantes não falam deles apenas, falam de um nós na relação com os outros.

Assim, essa investigação não estilhaça a relação sujeito e objeto, mas acolhe um mergulho na criança que fui, um fragmento de experiências, rememorando lembranças da infância em um lugar de experiência negra. Esses biografemas enlaçam-me à dinâmica imprevisível do lembrar e, somado a esse movimento, busco interpretar a criança presente, a criança que está ali partilhando comigo o espaço de socialidade, buscando interpretar seus mundos, de forma atenciosa, às suas feitura culturais.

As idas à comunidade, inspiradas a construir um estudo etnográfico com as crianças, remontavam a versos de Manoel de Barros (1984) “vou meio dementada e enxada as costas a cavar em outro quintal vestígios da minha meninice”. Esse transitar corrobora com o compromisso social – observar as culturas de infâncias vividas entre elas em um conjunto de relações, conhecimentos e saberes que vão além dos escolares projetados em seus brincos em um território negro.

A comunidade de Retiro, em seus cronos, conduz à uma outra ideia de tempo, tempo multidimensional que se enuncia em culturas de infância. Embora situada a uma presentidade nas cenas-ações das crianças-atores, por vezes, isolava-me em pensamentos, acenando para espaços e ações particulares. Os pensamentos pareciam não ocorrer para uma finalidade própria ao lugar, associava experiências memoráveis em descontinuidade com espaço/tempo hodierno. Nesses momentos pródigos, não perdia a consistência-consciência ao lugar do “outro” – conectava-me nos ruídos desse chão uma ilusão romântica, nostálgica de infância – para não perdê-la da memória, porque de certo modo a perdi de vista<sup>14</sup>.

Benjamim (1990) considera o passado como algo móvel, não com materialidade neutra, crendo que a infância não se esgota em seu tempo vivido, mas é ressignificada na vida adulta por meio da rememoração.

Todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e teriam (ou tem?) para nós uma significação decisiva: Benjamim sublinhava a importância desse “futuro do pretérito” na rememoração histórica (...). É aí que o tema da infância assumia um papel fundamental: cada um de nós tem possibilidade de rememorar sua própria infância que é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado (KONDER, 1988, p. 55-56).

Para justificar o devaneio, o torpor insano, é oportuno atar-me à literatura (LINS, 2006 *apud* JUNQUEIRA, 2007, p. 69):

Enquanto o passado assume uma forma nova, à luz do presente, este o inscreve em suas linhas. O passado não é escrito como passado, mas é processado e atualizado na estrutura narrativa ao adensar, misturar, confundir associações de fragmentos de objetos, de experiências vividas. A narração torna-se plana, as linhas do tempo são borradas em favor de um pleno presente, no qual não há lugar para uma ordem imposta por um espaço ilusório e um tempo cronológico.

---

<sup>14</sup> Aos sete anos fui doada para uma família que morava na capital. Essa mudança de paisagem marcou a fronteira entre ser-viver infância e ser madura em pele de criança - o que significa viver o mundo adulto, sendo criança, por intermédio dos mecanismos de defesa que se constrói para permanecer no território e ser aceita pelo estrangeiro.



Ao presentificar os acontecimentos, traz à cena espectros de vivências individuais de infância, incorporando o passado ao presente, prosperando um futuro. O primeiro é relido como fonte de realização do presente, o segundo é encarado como um horizonte de possibilidades e o último é o somatório de experiências dos anteriores, que irão alargar o pensamento para apreender as culturas dessa outra infância, que foi o campo aberto de pesquisa que realizei em estudo com crianças em suas especificidades – grupo de crianças a viver a infância nesse caldeirão cultural de práticas de quilombos.

Souza Santos (2003), ao refletir sobre as formas como as experiências pessoais são assumidas, como parte inseparável do processo de produção de conhecimentos, diz que todo conhecimento é autoconhecimento, pois possui um caráter autobiográfico, que está, nitidamente, presente na ciência apesar de não ser assumido por esta. Dessa forma, afirma que

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (...) No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. (...) Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2003, p. 53- 54).

Nessa direção, seria possível falar que a pesquisa se consolida não apenas à formação dos sujeitos em totalidade coletiva, mas assegura a autoformação (construção de si), a heteroformação (construção de si a partir da interrelação com o outro que também se forma) e a ecoformação (construção de si a partir das vivências no contexto sócio-cultural) (JOSSO, 2004).

Reiterando, Morin (1980, *apud* JOSSO, 2006, p. 22), reconhece a vivência cotidiana no campo de pesquisa como uma mediação rica de promessas para o conhecimento coletivo e individual. Na obra *La vie de la vie, La Méthode*, destaca isto da seguinte forma:

Uma metodologia de compreensão e de conhecimento da formação do sujeito e do sujeito da formação. A necessidade ininterrupta de alimentar-se para manter sua própria existência, a necessidade ininterrupta de proteger sua própria existência fazem do ser vivo, necessariamente, um ator ego(auto)cêntrico do qual toda atividade é atividade de si para si.

Destacando a questão por outro espectro, para Bakhtin (2003) as identidades estão construídas na pluralidade do conjunto e o conjunto implica uma multiplicidade de vozes orquestradas com harmonias e dissonâncias, mas sempre reveladoras de particularidades de um autor criador. Em suma, o citado autor desvela que a expressão de um “objeto estético é uma criação em si que inclui o criador” e como demonstram seus estudos ao se construir.

Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Esse é o lugar de exotopia. Assim, ocupamos um lugar que não é o lugar do outro, mas o nosso próprio lugar. O meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que o outro tem de si mesmo. Como pesquisadora, minha tarefa foi tentar apreender o modo como esse grupo se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e, a partir de então, configurar o que eu vejo, do que ele vê, ou seja, interpretar. (AMORIM, 2003, p.14). Esse exercício foi iniciado, experimentado em visitas à localidade e, assim, me permitiu ter “olhos para ver” a outra infância, interagir em diferentes situações, divergentes

sentidos, tendo escuta ao diálogo com o outro. Na sobrevida desse fogo cruzado, recorro novamente aos estudos de Bakhtin (2003) perspectivando que “o homem não tem território interior soberano, ele está todo e sempre na fronteira, ao olhar para dentro de si mesmo ele olha o outro nos olhos ou pelos olhos do outro”.

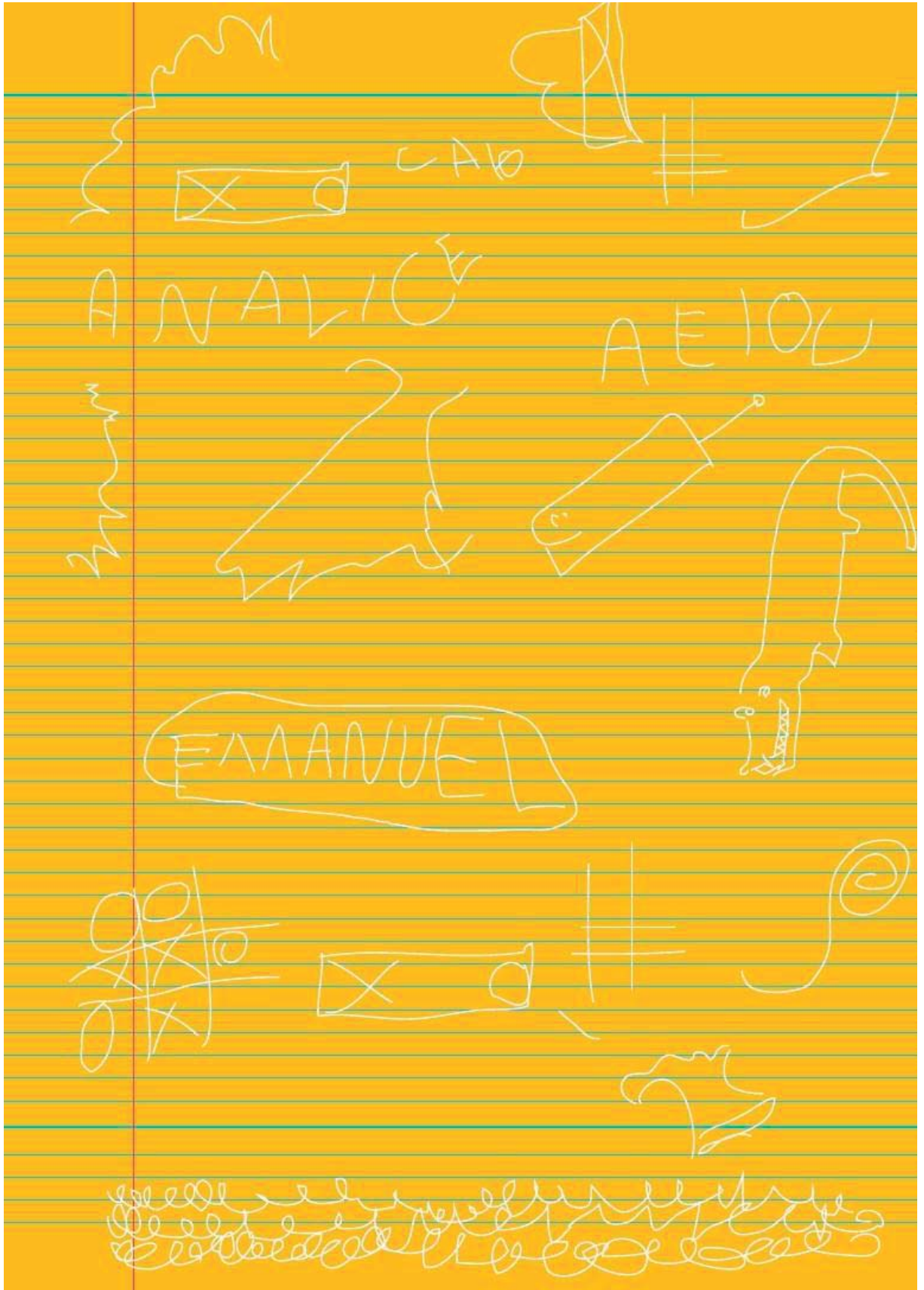
Na pesquisa, é necessário descrever densamente de onde eu, pesquisadora, falo e escuto e como explico esses lugares. Para tanto, é importante expor o lugar social e político de onde faço minhas observações, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício de

alteridade. As incursões primeiras no campo mobilizaram, inquietaram, suscitaram muitas expectativas. Essas emoções e excitações, justificam-se, pois, ao espiar a minha infância adentro a uma possível lógica da infância do outro.

O fato é que as minhas idas a Retiro foi para descortinar as possíveis questões que norteariam a pesquisa, a partir do lugar “praticado”, uma vez que, ao estudar a infância em terreno quilombola, muitas particularidades são realçadas. O tempo de convivência nessa paisagem cultural qualificou as questões.

Em apontamentos de aulas, que participei com Sarmiento (2011), apreendi que o movimento de observar a infância, trazendo à lembrança a nossa própria infância, pode constituir um exercício perigoso em pesquisas com crianças. Alerta o pesquisador que trazer à cena memórias e lembranças da nossa própria infância, em detour, pode vir a ser um impeditivo de olhar as crianças no presente a ser pesquisado.

Percebo, em parte, que é possível que ele tenha razão. Os sobrevoos com “a infância minha”, a princípio, pode mesmo ter sido impeditivo de observar as crianças, posteriormente, quando já acostumada ao local. A infância nostálgica ficou no passado e assumi uma postura de professora-pesquisadora, adulta e atenta à pesquisa nesse lugar situado, praticado que, daqui por diante, descrevo.



## **CAPÍTULO 2. ESTUDO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO CONTRIBUTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

**“Sabia que quando eu choro meu olho se afoga?” (Gabriel)**

A marca inaugural de presencialidade social da criança se construiu, juridicamente, no século XX, quando a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, composta por grande parte da comunidade internacional, considerou que as condições especiais da criança exigiam uma declaração também especial. Em consonância, em 20 de novembro de 1959, aprovou, por unanimidade, a Declaração dos Direitos da Criança, direitos condensados em dez princípios cuidadosamente elaborados em prol de salvaguardar a vida da criança no acato aos princípios da cidadania social.

A preocupação com a criança construiu-se, então, no auge do século XX, nomeado como “século da criança” em que se encorpavam novas políticas, novas ideologias. O período foi marcado por grandes e constantes transformações em que o direito à vida, aos direitos humanos acena como bandeira.

Nesse desfraldar humano, se reservou um espaço para discutir o pleito de infância. Por esse tempo de reconhecimento, Silva (2011) orienta que foram muitos os caminhos de proteção e provisão da infância, consagrando-se um vastíssimo programa na consolidação de políticas voltadas às crianças e à infância, situando esse segmento geracional no centro das práticas sociais.

A realidade que se deflagrava, dava a sensação de que o mundo estava mudando rapidamente, por ganhar corpo novas políticas de consagração de direito social a participação da criança e, mais que isso, postulava-se uma efervescente transformação no modo de produção cultural, haja vista que se adentrava a era das novas tecnologias, indicativas de uma nova sociedade dita, “da informação e do conhecimento” e, geralmente, interpretada com a tradução do advento de uma sociedade pós-moderna ou pós-industrial.

No burburinho das significativas mudanças estruturais também estão as Ciências Sociais. Nos anos 70, inicia-se uma reviravolta nas tradições sociológicas de viés funcional estruturalista. A sociologia do “consenso ortodoxo que, pressionada diante das transformações sociais, recua perante as preposições teóricas das correntes das tradições interpretativas do pensamento social”.

Nesse tempo, estava em voga a fenomenologia social, o interacionismo simbólico, a tradição hermenêutica e a teoria crítica dos filósofos de Frankfurt que, ao lado das escolas sociológicas, recém-surgidas como etnometodologia, vão fornecer o novo quadro teórico-metodológico do pensamento social. Nesse esmiuçar de teorias, destaca-se, no conjunto, a via do caráter ativo, reflexivo da conduta humana (GIDDENS, 1986).

Nessa arena, a Sociologia da Infância destaca-se como ciência com contributos epistemológicos relevantes, disparando uma produção teórica de peso, propondo um corte epistemológico com a sociologia tradicional, no que concerne a estudos de infância.

A questão de fundo dos cientistas e pensadores da ciência social em prol de estudos da infância foi assinalada, a epistemologia apregou a participação social da criança como ator social e a infância como construção social; posicionamentos epistemológicos distintos entre infância-criança. Abriu-se um fosso discursivo na dicotomia da infância em seu caráter natural e universal /fato biológico em razão de construção social/fato cultural. Esse impasse paradigmático constituiu-se como premissa básica à Sociologia da infância.

Esse tratado teórico para reconhecimento da infância reclama a questão da estagnação conceitual, acoplada à infância-criança, divulgada pela sociologia, em que a representação social da infância se assujeitava ao mundo social adulto, em prol de compreender as infâncias-crianças em uma construção social específica, infância produtora na (da) cultura, uma discussão que entoa para a constituição fenomênica social e histórica da infância.

Nesse sentido, o novo campo assinala a ruptura dos estudos sociológicos tradicionais sobre infância, apontando novos princípios epistemológicos em favor das produções culturais desse grupo geracional. Para esse empreendimento teórico-metodológico, novos ditames se impõem. Vale a pena revelar e relevar que “toda mudança gera crise” e, nessa perspectiva, a transformação emancipa.

Nessa ruptura com a sociologia clássica, em reproduzir o modelo hegemônico de infâncias homogêneas a todas as crianças, faz com que os sociólogos no campo da SI<sup>15</sup>, deflagrem a emergência da desconstrução da estrutura hegemônica, defendendo um espaço social para infância dentro da estrutura social, uma vez que a infância, até então, foi tratada pela sociologia tradicional como um grupo etário à parte do mundo de produção social adulto, mundo esse em que as crianças e a infância foram essencialmente invisibilizadas (SARMENTO, 2006), subjugadas a um papel de subserviência, dependência e, sobretudo obediência aos modos do adulto. Sendo assim, constituído anteriormente, a pauta da SI é legitimar a autonomia conceitual da infância-criança e, sobretudo, reconceituar “o lugar das crianças na estrutura social” (CORSARO, 2011).

Essa prerrogativa de Infância, na abordagem teórica em causa, releva o papel social da criança em ativo cultural, ultrapassando o conhecimento unológico, incontestável e imutável da infância naturalizada com uma estrutura geracional permanente em quase todas as sociedades. A infância frigorificada a uma inércia produtiva cultural é refletida e destituída, uma vez que os novos pressupostos epistemológicos proclamam um espaço ativo da criança como sujeito de direito em seus saberes e que esses sejam respeitados e acatados no exercício da cidadania social.

No exposto, a pedra de toque da SI é compreendê-la enquanto construção social. Essa compreensão do objeto explicitado em entendimento da infância, como grupo social com cultura própria, aponta para concepções ampliadas, acaba-se por inaugurar outros conceitos-abordagens teóricas no fundamento

---

<sup>15</sup> Ao longo desse capítulo sobre Sociologia da Infância usarei a sigla SI para não me repetir nesta discussão da temática

dessa prerrogativa.

Optei, neste trabalho, trilhar pela infância como construção social argumentada nas identidades de pares, as “culturas de infâncias” (SARMENTO, 2006), “culturas de pares” (CORSARO) e adentrar a autonomia conceitual /cidadania epistemológica nos estudos de Ferreira (2006).

A reflexão às pautas teóricas supracitadas subsidiaram as análises das culturas de pares, observadas em um Centro de Educação Infantil em uma comunidade quilombola, com a intenção de analisar a especificidade da cultura-infantil.

## 2.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Esse campo novo revisita o modelo teórico hegemônico, para ascender a construção da infância como grupo de idade que tem culturas próprias. Isso significa ampliar, a partir dessa definição, que a viga de sustentação desse corte epistemológico significa compreender, de pronto, que a ruptura conceitual se dá na razão do próprio conceito, ou seja, a partir do distanciamento do sentido em que se delongou, historicamente, a infância-criança em um só torno conceitual.

Essa efervescência científica sugere a produção de conhecimento em prol de estudos da infância, em que seus representantes sociais, as crianças, sejam respeitadas em pleno direito em suas competências produtivas culturais. Isso implica em compreender que, ao longo dos tempos e em diversas sociedades, a infância não ocupou um espaço histórico de direito social e que essas ausências, essa lacuna histórica em lograr a ação social da criança, tornou-se um dispositivo analítico para justificar os estudos da SI e até para o rompimento com a própria Sociologia. Esse pressuposto lacunar, em precipitar a participação social da infância, é que sinaliza para produzir a infância como uma categoria estrutural da sociedade e ser digna em estudá-la em seu trajeto da construção social.

Ferreira<sup>16</sup> aposta na originalidade desses novos paradigmas em que expressa a SI.



[...] os novos Estudos Sociais da Infância radica no seu desafio uma ruptura epistemológica e que confluem a interdependência conceptual e prática entre infâncias e crianças e a inversão da perspectiva de análise social sobre o conhecimento da realidade contemporânea a partir da infância e das interpretações e questionamentos que as próprias crianças elaboram a cerca da suas circunstâncias de vida e do mundo social. Isso significa entender a infância, simultaneamente, como uma categoria sócio-histórica geracional como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem activamente como crianças [...].” (FERREIRA 2010, p. 154)

Pelo exposto, a partir disso, não são as crianças, consideradas na investigação científica, como meros coadjuvantes, objetos de olhares investigativos a distância, subprodutos da atividade científica. Com outro efeito, nesse novo paradigma, tem a criança um lugar de destaque, ocupa-partilha espaços nas investigações científicas em presença social. A nova sociologia funda, em seus pressupostos, o valor de investigações que traz, à cena principal, a criança em uma participação direta, compreendendo-a como competente e provedora social da cultura.

Tal fato significa que a pesquisa social contemporânea tem a geração infantil como sujeitos do objeto de suas investigações, que são as infâncias em suas várias facetas. Elas se calçam nas ações das crianças como os atores sociais em seus espaços de atuação, acentuando o contexto em que “as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção da sociedade adulta”(CORSARO, 2011, p.15).

O que se percebe é que as reflexões das pesquisas atuais da SI constroem uma relevância do papel social da infância, em contraponto aos anais das pesquisas históricas e sociológicas clássicas, questionando o logos histórico, em que a criança foi cativada a linha de sombra do adulto, customizada a experiência social da geração de “maior idade”. Esse ditame epistemológico do estudo da infância analisa as condições de existência sociais das crianças em termos de

atuação social, em um modo cultural ativo, deflagrando a infância em igualdade de direito em constituir-se enquanto cultura própria.

Nesse contexto, eis o pomo da discórdia: o que antes a sociologia clássica tinha a infância, na constituição social, uma visão naturalizada da infância/criança (universal e a-histórica) consolidada em fundamentos bio-psicologizantes, com a SI, perde sentido. Em outro espectro, essa nova ciência, advoga em garantir a participação, a legitimidade cultural no mesmo espaço de ação social do adulto, tendo um espaço específico de direito, que hoje é constitucional.

É um fenômeno a ser estudado, uma vez que as ações desse grupo geracional, no segmento de culturas de infâncias, interferem na transformação da realidade que lhe compete. Pela ótica dessa ciência, a criança tenciona a cultura, lançando mão dos meios efetivos, assim, intervém nas relações travadas nos contextos sociais em que atuam, inventam, apoderam-se cotidianamente.

O labuto investigativo dessa “nova sociologia” centrou-se em reflexões em que o paradigma, em particular, volta-se às experiências de infância como plurais, respeitando as especificidades no cordato social em que se insere. Isso significa compreendê-la como uma construção social. Nesses termos “criança” e “infância” são conceitos distintos e seus significados são apreendidos em haver ao contexto estrutural.

Para os sociólogos que defendem uma legitimidade social para crianças, a compreensão é que os termos criança e infância dialogam-se, no entanto, não se equivalem entre si (SARMENTO, 2005). Nesse rumo, reafirma-se o corte epistemológico, quando propaga uma natureza infantil específica, em que criança-infância ocupam diferentes crísis.

A criança não era tida como cidadã de direito, por estar ainda na fase infantil, aguardando a maturidade para adentrar a esfera do mundo adulto. Pelo exposto, estando a criança-infância conceitualmente indissociáveis, o tempo de infância, é marcado na cultura como um tempo ocioso, um tempo desprovido do social, um

tempo não conciliado ao universo da estrutura produtiva social, um tempo de vida em estado de criança que não opera racionalmente porque falta, a ela, capacidade intelectual, cognitiva ao alcance da realidade social concreta. O espaço-tempo de viver criança não era social. Pode-se constatar que se construiu, historicamente, que o humano, em todas as sociedades, tem dois tempos de vida, o tempo de ser criança- tempo do ser adulto. O tempo de ser criança é de existir em desenvolvimento sobre os cuidados do adulto. Esse tempo social de existência da criança projetou-se a uma dependência social, voltando-se sua socialização, geralmente, a outros segmentos estruturais (família, escola, igreja). A criança não agia socialmente, não se reconhecia a ação cultural desse segmento etário, a não ser somada à ação do adulto.

No exposto, percebe-se a razão dos estudos com criança serem substancia- dos sempre voltados às instituições que lhes representavam, invisibilizando o sujeito-criança, subestimando a presencialidade dessa geração na estrutura social, negando à criança a vivência concreta na plenitude de direitos do exercício social.

Silva (2011) confirma o exposto, ao argumentar que são as bases fundacionais do campo na SI o rompimento com as abordagens clássicas presentes nas teorias da socialização, reiterando que, romper com as propostas de desenvolvimento psicológico centrado na prerrogativa de socializar os indivíduos, foi consensual entre os autores pesquisadores dessa nova sociologia. E muitos teóricos escoraram-se nas produções dos sociólogos Alan Prout e Allison James, que foram quem fizeram muitos apontamentos para um surgimento de um novo paradigma para SI, baseado em alguns aspectos fundamentais, construindo postulados que consagrou plenamente o campo. Silva (2011, p. 95-96), sintetiza os pilares:

- 1) A infância é percebida como uma construção social, daí decorrendo a concomitante configuração de um quadro interpretativo, em que consubstancia e estrutura um componente da sociedade com especificidades muito próprias;

- 2) A infância constitui-se como uma variável de análise social não

dissociáveis de outras variáveis, tais como gênero, etnia, a classe social e a zona geográfica onde cada criança se enquadra, que analisada, comparativamente, na sua diversidade cultural nos revela um fenômeno plural e, nesse sentido, bem diferente da singularidade e universalidade com que outrora era tido;

3) As relações sociais das crianças e as culturas que criam, recriam e transportam, cotidianamente, merecem ser estudadas em si mesmas, com plena autonomia em relação às perspectivas com que os adultos se posicionam perante elas;

4) As crianças são e devem ser vistas como seres ativos face a seu próprio mundo e face a sociedade a que pertence e a que se integram, atores por direitos e, nessa conformidade, não só reprodutores, mas, também, produtores sociais, capazes da assunção de papéis que coloca em crise irreversível a anterior passividade com que era tida a sua presença nas estruturas e nos processos sociais;

5) A etnografia constitui uma metodologia particularmente adequada para o estudo da infância, enquanto meio possibilitador de uma participação efetiva das crianças e da auscultação para tal efeito, com potencialidades investigativas bem maiores às que são oferecidas pelas vias experientais ou de inquérito;

6) A construção de uma sociologia de infância implica o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade, numa perspectiva de “dupla hermenêutica”<sup>17</sup>. Silva reitera que as proposições de Prout e James (1991) tornaram-se balizas a outros pesquisadores da área do conhecimento em questão e aponta como um dos pioneiros nessa reflexão, o teórico lusitano, Sarmiento que,

---

<sup>17</sup> Silva, em nota, esclarece que “a dupla hermenêutica respeita, segundo Giddens, as relações bilaterais que se estabelecem entre os cientistas e os seus estudos, no decurso do processo que informa a construção do conhecimento. Isso significa que, por um lado, para produção do conhecimento, as ciências sociais recorrem aos conceitos do senso comum para dar conta dos processos sociais, enquanto que, por outro, os actores sociais se apropriam dos conceitos e das formulações desenvolvida pelos cientistas introduzindo-os na sua acção, num continuum de recepção e devolução de conceito. “As práticas sociais são constantemente examinadas à luz das informações renovadas sobre essas praticas, alterando, assim, constitutivamente o seu carácter.” (Giddens 1986: 45) “[...] num processo em que o conhecimento espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstituindo tanto este universo quanto a si mesmo como uma parte integrante deste processo” (Idem: 24).

ao aprofundar o estudo da criança, assume que esses postulados epistemológicos foram fundantes na construção do primeiro programa de trabalho para a SI, o que considerou um “estatuto quase que definitivo” para essa nova ciência.

Nesses pressupostos, o estudo com crianças se objetivou no contraponto, ao envolver o histórico que relegou a infância à inoperância cultural, não só no reconhecimento que a infância precede uma compreensão ampliada alocada a construção social, mas requer que as investigações com as crianças precedam outros tratamentos.

Sarmiento e Pinto (1997) assumem que o “objeto de estudo central da SI é o mundo das crianças, vistos pelas crianças, e não uma leitura adulta do mundo infantil”. Nesse sentido, reiteram os autores que a produção desse contexto assume um novo referencial ontológico, epistemológico, metodológico e ético.

O ontológico, reflete que a criança em vivência infantil não é um ser natural de adaptação às condições ambientais, mas somente, um ser “in natura”, ser em desenvolvimento, em maturação biológica e, mais que isso, a atuação da criança é atuação cultural, uma vez que seu grupo etário participa, ativamente, da produção de cultura de uma sociedade. Com efeito, a produção infantil é tramada de acordo com as condições reais de existências culturais da sociedade em que essa infância se insere. A infância é, assim, uma construção social.

É epistemológico, por distanciar-se da maneira positivista em que as infâncias foram construídas socialmente, um estado de infância naturalizado a todas as culturas. A epistemologia da SI é, essencialmente, um estudo crítico dos princípios, pormenores em que as ciências sociais rumaram em suas tradições, em revisão de conceitos que favoreçam a reflexão de que infância foi um conceito que se contraiu sócio-historicamente e que a fixidez conceitual nega a existência de identidades infantis diferenciadas. Esse desafio é caro à sociologia da infância, por compreender que a infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como gênero, classe social, etnia, grupos humanos.

Sendo assim, a primazia dos novos estudos sociais com crianças é a escuta apurada de suas vozes, abrindo espaço de diálogo que promova a escuta sensível à criança, de modo cuidadoso e reflexivo, construindo-se, assim, outra postura investigativa que requer, segundo Ferreira (2010) “inverter o olhar e conhecer a realidade social a partir da infância e das crianças”.

O referencial metodológico da SI revê os métodos de pesquisas em que as infâncias foram fixadas aos preceitos bio-psicológicos, implicados aos fatores afetivos, cognitivos e psicomotores, que compõem o pragmatismo do processo de socialização da criança pelo adulto, para compreendê-las autônomas no subsídio cultural que revigoram, em conjunto, com os prósperos, na relação com seus pares.

Quando descentra a pesquisa com crianças, divisando a criança da socialização, ela ganha autonomia, torna-se sujeito, a atenção é dada à individualização na socialização, valoriza-se, assim, a identidade individual, o processo de subjetividade e não a “identidade social”, pressuposta pelo mundo do adulto. No exposto, a criança é agente e se diferencia na cultura do grupo em que é parte.

No argumento metodológico, Ferreira (2010) considera que as pesquisas com crianças devem pensar a criança como “[...] unidade de estudos direto e basilar, que a sua autonomia e equidade conceptual é assumida como legítima”.

Entendo, a partir do exposto, que se requer o reconhecimento da criança como ator social no contexto vivente e, como portadores culturais, são também consumidores. A implicação dessa categoria, na legitimidade social, requer metodologias científicas que a inclua no processo de produção material e simbólica da sociedade. Para esse apuro epistemológico-metodológico, a SI transita o campo com crianças, utilizando a pesquisa participante, validando o empreendimento científico etnográfico.

Ferreira (2010) , sobre questões metodológicas, aduz que

Creditar as crianças como atores sociais e com direito de se

apresentarem como sujeitos de conhecimento em seus próprios termos sendo indissociável do seu reconhecimento como produtora de sentido, é então assumir como legítima às suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente da que os adultos usem habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais da comunidade em que participam. Ou seja, a criança tem “voz” porque tem “coisas” – ideias, opiniões críticas, experiências, – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderá ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, apreenderem com elas os delas, e assim compreenderem o sentido da suas interações no contexto dos seus universos específicos (FERREIRA, 2010, p.157).

A referência ética perpassa pelo respeito à subjetividade da criança, no âmbito da observação metodológica e não invade os seus espaços de relações e ações em que se supõe a preservação dos seus direitos cidadãos, direito como pessoa, na pesquisa à luz da convenção do direito da criança (FERREIRA, 2010).

A ética de pesquisa na SI preconiza a investigação no aporte das culturas de crianças, “[...] como atores sociais nos seus mundos de vida, as crianças como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p.22). Essa perspectiva traz a criança ao centro da cena investigativa, contemplando-a como protagonista, coprodutora de culturas e de conhecimento.

A “nova Sociologia da Infância” tem estudado as crianças por muitos vieses, inclusive enquanto “oficiais capazes de desempenhar com competência os papéis multifacetados que informa sua vida” (HENDRICK, 2005 *apud* SILVA 2011, p. 99).

As especificidades da infância como construção social e da criança como ator social são princípios básicos que regem a agenda teórica da SI, em que se resume pressupor à infância em reflexividade a realidade social, assumindo a efetiva participação social da criança, como projeta Silva:

[...] portadoras de linguagens próprias racionais e competente ao seu nível, trabalhadoras, possuidoras de uma vida própria dentro da própria vida com as marcas distintivas e comuns as todas as crianças do mundo, independente das classes social de pertença, gênero, espaço geográfico da residência cultura de origem, credo religioso onde com os seus se integre. (SILVA, 2001 p. 92)

Nesse domínio, Sarmiento (2007) trata a ausência do reconhecimento da infância enquanto grupo social ignorado e revisa o campo social e o campo epistemológico de onde essa ciência emerge. Eis os argumentos que servem de anteparo:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representados como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Esses seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, desse modo, analisados prioritariamente como objeto dos cuidados dos adultos. (SARMENTO, 2007, p. 19).

Pelo exposto, o autor busca a autonomia conceitual quando considera a infância como uma categoria sociológica do tipo geracional, digna de status social concreto. O sociólogo considera a especificidade da geração, subsidiando o lugar social e político dessa categoria no conglomerado social. E para tal, justifica-se que a SI empenha-se em “[...] novos conceitos, na formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas. Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância [...]” (SARMENTO, 2008, p.18).

A constituição desse campo deflagra as competências das infâncias-crianças, se revelando na forma de sociabilidades das crianças, dos papéis que elas representam e dos recursos culturais da estrutura social da qual lança mão para reconstituir- construir novos repertórios no bojo social pertencente, quer entre si, quer na relação com adultos.

Nessa vista, desloca a imagem da criança desprotegida, passiva, frágil, submissa dependente do processo de socialização pela via adulta, compreendendo a criança

em suas concepções e experiências. Socializam-se entre si em reflexo do mundo adulto, porém, ao socializar-se, elaboram outros mundos culturais, concretizados em meandros às contradições sociais que os atravessam e que também são atravessados por eles, numa rede de saberes em que também são construtores.



Esse sujeito social concreto, sujeito criança em gestão social, representa-se em sociabilidade, por ser um produtor de realidades concretas, por constar em suas produções o universo edificado também por elas em suas realidades de infâncias, que produzem, contestam e transformam na realidade que os convém, encarando e se apoderando nos confrontos que subjaz a vida social.

Por essa legitimidade de ação social, partícipe na construção de mundo, são as crianças sujeitos da história que a altera porque adentram aos seus fluxos e ações sociais organizadas, que forjam-acatam a ordem instituída nos espaços em que se socializam.

A criança, agente social ativo, distancia-se da criança em candura, imaginada por Rousseau. A criança integrada à teia social adentra ao mundo do adulto, articula e arquiteta novos projetos elaborados à sua perspectiva, em sua diversidade que é convergente-divergente com o mundo do adulto e em seus próprios mundos, uma vez que em sociedade perpassam as contradições.

A percepção da criança como produtora social encampada pela SI, remete à constatação de que não se valida estudar a infância flutuante socialmente. A infância é uma microestrutura social, no conjunto estrutural ampliado socialmente. Estudar a infância histórica é reconhecê-la na especificidade dos seus territórios de culturas instituídos socialmente. Nesses territórios, se apropriam das realidades em pareados, se autoriza a construção, são atores sociais em pleno direito na produção do seu próprio campo tecido em ação conjunta nas relações entre as categorias intrageracional e intergeracional. Nesse espaço de ação, demarca Silva (2011)

As redes de amigos e grupos de pertença (relações intrageracionais), os papéis novos e as relações na vida familiar doméstica (relações intergeracionais e intrageracionais) a linguagem comunicacional, a influência das instituições e o jogo, o brinquedo e a brincadeira, são alguns bons exemplos de espaços onde podem abrir oportunidade para conhecer as crianças em seus mundos sociais, e, através deles, por elas melhor conhecer as sociedades contemporâneas (FERREIRA e SARMENTO, 2008). Neste domínio assume maior relevância o estudo do mundo cultural das crianças onde consubstancia e revela, de sobremaneira um status diferenciado e autônomo, que é possível entender e desvendar a partir de suas vozes. O estudo da criança tribal

(JAMES, JENKS E PROUT,1998) a partir da micro sociedades (DELALANDE, 2001) se vão formando e alimentando a partir dos contextos de inserção, formal e, sobretudo informal, são nucleares para entender a infância enquanto estrutura societária permanente formadas por indivíduos que aí, desenvolvem uma ação social significativa (agency), o que implica por si só, “a aceitação completa do reconhecimento social das crianças” e que, nesse sentido, “ as crianças, como uma ontologia no seu próprio direito,devem ser aceitos como atores sociais nos mesmos termos que os adultos, já que participam e são co-construtoras da infância e da sociedade. (SILVA, 2011, p.99-100)

Há um conjunto de teorias que abarcam esse campo de estudo da criança, sobretudo no estudo da nova sociologia. No paradigma em prol de uma infância cultural, novos elementos são construídos no estudo da criança-infância.

Optei por adentrar aos estudos de Corsaro (2002, 2011), que amplia a vertente da criança construtora social. O teórico advoga que as crianças, desde tenra idade, são seres sociais competentes, numa estrutura social definida que, em mediação com outros reconstroem, coletivamente, os seus mundos sociais, reconfigurando-os em outros modos as propriedades estruturais do sistema social adulto.

Por essa via, empreende, conceitualmente, “as culturas de infâncias”, culturas de pares<sup>18</sup>, que é uma abordagem interpretativa da socialização da infância. Referenda o teórico, em sua prerrogativa conceitual de culturas de infâncias, que a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear.

Em seus estudos sobre crianças-infância, considera a criança enquanto produtora cultural, com estatutos próprios e utiliza-se das abordagens psico-biologizantes encampadas no discurso da socialização pela Sociologia clássica, e se ocupa desse discurso tradicional para revisar o campo social e o campo epistemológico de onde essa ciência emerge, para construir a epistemologia conceitual da

---

<sup>18</sup> Para o autor, o termo pares é para referir, especificamente, à corte ou ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Meu foco está nas culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial. [...] As crianças produzem uma série de culturas locais que integram e contribuem mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas e a documentação e compreensão dessas variantes devem ser um tema central da nova sociologia da infância. (CORSARO, 2011 p. 127).

“reprodução interpretativa”<sup>19</sup>, cerzindo o conceito de que as crianças reproduzem-interpretam o mundo do adulto e não apenas interioriza;

[...] o processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, contribuindo para sua reprodução através das suas negociações com os adultos e da produções criativas de séries de culturas de pares com outras crianças. (CORSARO, 2002, p.113).

Para tal, reitera que as crianças são participantes ativas, individual e coletivamente, na sociedade em que se integram e, nesse argumento, constrói o autor, pilares conceituais para a nova SI. Em explanação aos lugares culturais da infância, eis os argumentos que servem de anteparo:

[...] a produção da cultura de pares não se funda por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p.114).

O estudioso da cultura de pares argumenta que a criança foi considerada, pela sociologia tradicional, apartada do grupo de adultos. A reserva da cultura da infância contribuiu para uma representação social da criança “marginalizada devida a sua posição subordinada na sociedade e as concepções teóricas de infância e de socialização” (CORSARO, 2011, p.18).

Nesse escopo, a epistemologia sustenta que a criança é provedora de cultura e defende pressupostos emancipatórios que garantam, às crianças, participarem ativamente nas instâncias sociais que as competem. Nessa culminância de direitos da criança, a participação social a SI vem indagando outras ciências,

---

<sup>19</sup> O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, a criança e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Já o termo interpretativa, captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. (CORSARO, 2011, p. 31).

que ainda perpetuam pesquisas que se autorizam analisar o universo em que não participam, em uma continuidade conceitual clássica, atrelada ao tempo cronológico - existência bio-psicológica da criança subjugada ao categórico cultural hermético do mundo “dos adultos”.

Assim sendo, pleiteia o reconhecimento social desse grupo geracional e referenda o distanciamento do constructo científico sociológico, aportado na premissa dos ensinamentos morais, familiares, culturais-escolares e os ensinamentos religiosos voltados a subordinação catequética, os quais são “supostamente dependentes” (QVOTRUP, 1994 *apud* CORSARO, 2011, p.9). Recomendam ambos que romper com esses ditames é premissa fundamental para ressignificar a história social da infância.

Faz-se necessário reconstruir novas práticas de produção de conhecimento social, reavendo saberes que proclamam em favor da condição da criança, enquanto agente social. Para tal, faz-se mister reaver o conceito de socialização usado pela ciências, na provocação de Thorne (1995, p.3), o qual relativiza o conceito, ao enfatizar a passividade na produção de conhecimento pelos socializados, pois as crianças “agem, resistem, reelaboram e criam, elas influenciam os adultos tanto quanto estão sendo influenciadas por eles”. Conclui-se que crianças são portadoras de culturas plenas e são competentes no entendimento da vida social.

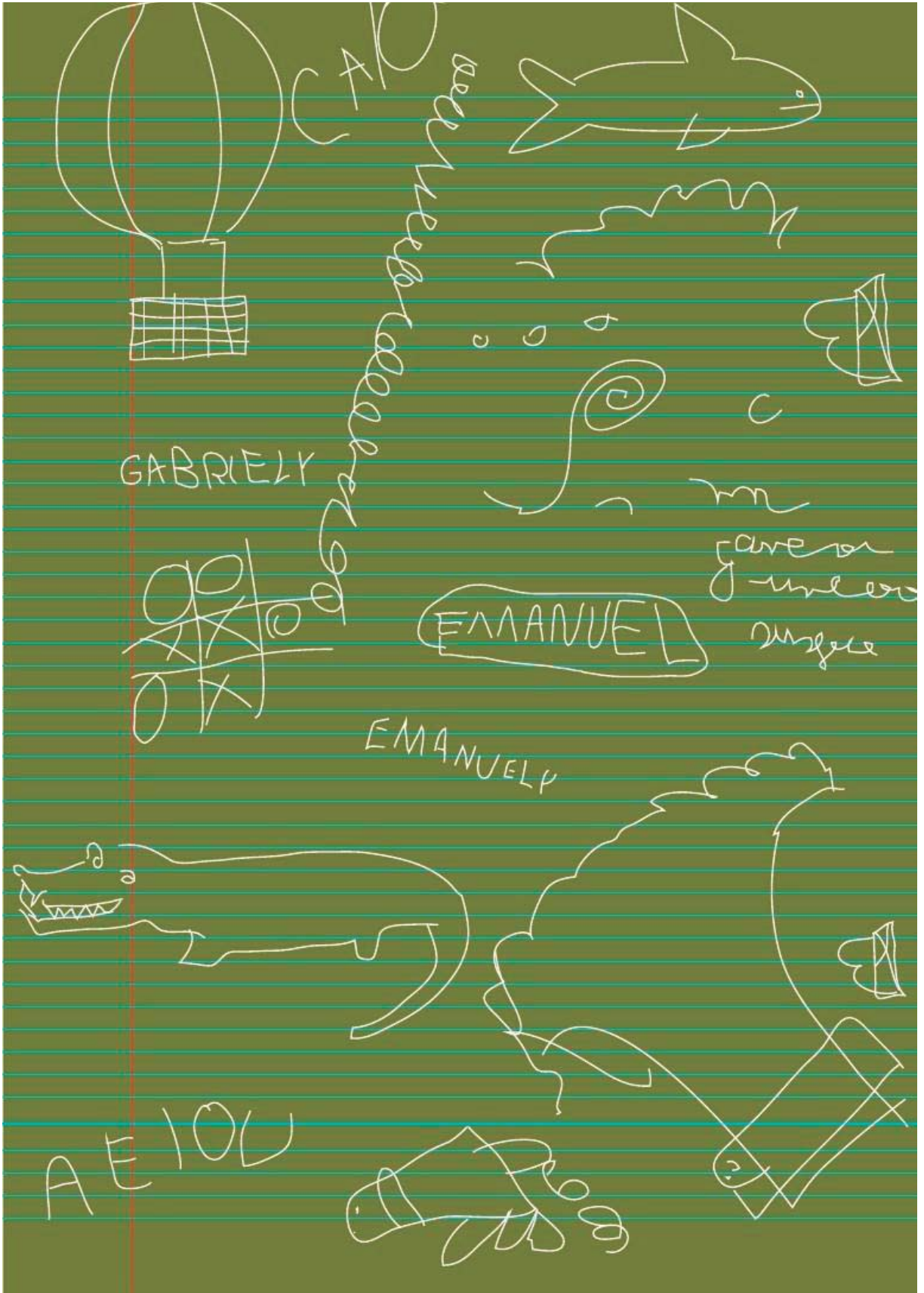
Assim, para o estudo das relações sociais das crianças na educação infantil, inscrevem-se as culturas infantis, fundantes na análise da sociabilidade dos pares, nos espaços educativos por serem lócus privilegiado de concentração de crianças, que deflagram relações tensionadas densamente na convivência rotineira.

Trazer as crianças ao centro da análise é apreender os modos que articulam, descrevem e interpretam o mundo adulto em suas formas mais complexas, no intuito de se atentar às formas, aos modos que em suas relações rotineiras situam-se no plano da abordagem estruturada socialmente. A categoria cultura de pares é tensionada em situações históricas concretas e particulares nas

instâncias espaciais--temporais, nos intercursos das “agências” criativas das crianças e na elaboração dos seus saberes culturais.

No enleado de produção cultural em gestão de sociabilidade, se faz importante voltar-se aos valores das culturas de pares no estudo, deflagradas nas relações intergeracionais (crianças-crianças) e intraeracional (criança-adulto, cerzidas no entroncamento das culturas sociais dessas gerações na mediação entre os macroprocessos e os microprocessos de sociabilidade).

Nesse entrelaçamento, são construídas as culturas de infâncias. Por esse curso de análise da “reprodução interpretativa da cultura” nas práticas cotidianas, com um grupo de crianças da educação infantil, que se deu o princípio de análises dos episódios interativos infantis no espaço de educação de infância na comunidade quilombola estudada.



### CAPÍTULO 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS PERCURSOS E PERCALÇOS EM UMA PESQUISA INSPIRADA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS.

“Já viu cobra ser amigo de sapo?” (Gabriel)

#### 3.1 O MERGULHO NA REALIDADE CULTURAL QUILOMBOLA

O percurso da pesquisa desdobrou-se em dois momentos: o primeiro constituiu-se em um mergulho na construção social do lugar em sua trajetória no autorreconhecimento<sup>20</sup>. Para tal, a comunidade<sup>21</sup> local, representada pela Associação dos Benvindos<sup>22</sup> formalizou um processo no INCRA<sup>23</sup>, pleiteando o reconhecimento do seu território como lugar de Quilombo<sup>24</sup>.

Este procedimento para a pesquisa em causa constituiu-se numa experiência necessária por ter alicerçado a segunda fase da investigação, que foi o

---

<sup>20</sup> Autorreconhecimento é um processo vital no fenômeno de constituição das identidades, apresentando-se como código privilegiado na organização dos grupos étnicos.

<sup>21</sup> Segundo (Cohen, 1995), comunidade é uma entidade simbólica, sem parâmetros fixos, dado existir em relação e por oposição em relação a outras comunidades observadas; um sistema de valores e um código moral que proporcionam aos seus membros um senso de identidade.

<sup>22</sup> Os Benvindos receberam fórmula escrita em 1991, quando foram inseridos no Estatuto da Associação dos Herdeiros de Benvindo Pereira dos Anjos. Por isso, os moradores afirmam que todos eles fazem parte de uma mesma família, constituída por descendentes de africanos que, no contexto das relações locais e regionais, se definem e são definidos como negros. Assim explica Martins Oliveira (2005).

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Superintendência Regional do Estado do Espírito Santo - SR(20).

<sup>24</sup> “Os quilombos ficaram conhecidos na história como núcleos de resistências a escravatura. Hoje em dia em todos os estados brasileiros, encontramos comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos. – os chamados quilombos contemporâneos – cujos habitantes vivem geralmente do cultivo da terra. Algumas dessas comunidades se formaram a partir de antigos quilombos, outras em terras compradas por alforriados e outras utilizando doações feitas por ex-senhores” (Moura, 1996, p.58-59). “Em Retiro, o termo quilombo tem sido utilizado pelas lideranças para designar a comunidade e para orientar suas ações e reivindicações em vista do reconhecimento da indivisibilidade do seu território, através do artigo 68 do ADCT-CF/88. O quilombo da atualidade caracteriza-se pelas tomadas de decisões em conjunto, pelos vínculos de parentesco entre famílias, visto que a memória genealógica do grupo relaciona os seus antepassados entre si. O pleito pela aplicação da legislação sobre quilombo, que confere o direito de terem a terra reconhecida como de comunidade de quilombo e titulada coletivamente em nome da Associação dos Herdeiros, é uma das razões que motiva a autodefinição como quilombo. O termo quilombo vem assumindo novos significados para os moradores de Retiro e, como me estimula a pensar o documento da ABA (1994), ele vem sendo ressemantizado para designar uma situação presente desse território negro. O mesmo termo tem sido utilizado em Retiro “para designar um legado, uma herança cultural e material” que confere aos seus membros “uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico”. (2005, p.88).

percurso etnográfico com as crianças quilombolas, buscando compreender como elas dimensionavam as culturas de infâncias em suas práticas cotidianas.

O meu intuito com essa fase primeira, foi compreender a consciência de identidade da comunidade à causa ancestral no pleito dos seus direitos sociais, econômicos e históricos, encorpado em seus elencos de culturas tradicionais, lutando por meios legais ao direito da titulação do território em que habitam, que são terras tradicionais, cuja ancianidade remonta ao século passado, considerando aí a aquisição do terreno (1912).

Fiz a leitura do conjunto de documentos que compõem o processo de territorialização, que tem como escopo legal o decreto de número 4.887, de 20 de novembro de 2003. Esse decreto “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescente das comunidades quilombolas de que se trata o art. 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias”<sup>25</sup>. O processo tramita junto aos órgãos governamentais que cuidam dessas causas. Essa iniciativa consolidou um caminho frutífero para dar respostas às questões teóricas que perseguia.

Como o doutorado em causa é em Educação, julguei que seria frutífera a análise de tais documentos para melhor compreender as culturas das crianças em seus processos de interação étnica no espaço escolar, buscando investigar as suas lidas culturais na apropriação da identidade afrodescendente<sup>26</sup>. Entender as robustas práticas culturais infantis é, de fato, compreender as interações sociais de crianças e, no arremate, encorpar as culturas de pares infantis (CORSARO, 2011), compreendendo que as mesmas não se fecham, mas colocam em

---

<sup>25</sup> O artigo 68 das disposições provisórias da Constituição estabelece que os membros remanescentes das comunidades quilombolas que ocupam suas terras têm propriedade definitiva sobre essas terras e, conseqüentemente, o Estado deve garantir-lhes os respectivos títulos de propriedades.

<sup>26</sup> “Afrodescendente se refere a um conjunto de denominações atribuídas a nós, negras e negros, que temos em comum um significativo número de referenciais sócio-histórico-político-culturais, construídos na trajetória do povo negro na sociedade brasileira e na sua relação com a África e com nossos ancestrais Africanos. Corresponde para efeito estatístico, ao que o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, classifica como pardos e pretos” (Cunha Jr.ap. Lima, 2001,p.1).



relação

[...] com vários outros: outros (outras crianças), outros adultos, a educadora e a auxiliar de acção educativa; outro(s) espaço(s), tempo(s), objectos(s) e actividades; outras relações sociais que, obrigando-as face a face com outros, as impelem à acção, pelo que se assistirá ao jogo, onde intervém necessariamente as suas concepções e experiências adquiridas na família e no mundo, e ao confronto com a dos pares e as dos adultos”(FERREIRA, 2004, p.56).

A análise contextualizada das culturas das crianças foi o meu intuito, percebendo como as crianças amalgamam o projeto social da comunidade, em meio ao processo de reconhecimento e identificação quilombola. Fez-se necessário compreender a interpretação que elas fazem dos saberes ancestrais, como confrontam culturalmente e se identificam nas suas diferenças e nas práticas sociais no cotidiano.

Eis a problemática:

**As crianças, ao construírem as suas culturas infantis, de algum modo reproduzem e interpretam a cultura ancestral quilombola?**

Essa indagação observada na lógica das crianças serviu-me de inspiração e encorajou-me a uma pesquisa etnográfica. Permaneci por oito meses em um Centro de Educação Infantil da rede pública (CEMEI), no terreno quilombola, pesquisando um grupo de crianças com idade entre três e cinco anos. Parti do pressuposto de que, em contextos sociais onde predominam formas tradicionais de produção de cultura, as crianças, em suas ações sociais fomentadas no espaço educativo, reproduzem- interpretam o contexto em que vivem. Essa foi a hipótese ao entrar no terreno da pesquisa.

Estudar o cotidiano é estudar o que tem de mais simples em suas práticas. O estudo das culturas de pares revelou-se um objeto de estudo valioso e me permitiu perceber diferentes formas culturais vivenciadas por esse grupo de crianças, que substanciam práticas específicas de infâncias e que, socialmente concretizadas, renovam os saberes culturais.

### **3.1.1 Um caleidoscópio de olhares sobre o território de memória quilombola**

São oito volumes que compõem o Processo de Regularização Fundiária do Território disposto no acervo de documentos (laudos antropológicos, cadeia dominial, cadastramentos das famílias, pareceres técnicos, etc.). Estão contidos, nessa junta, as informações sobre a caracterização histórica, econômica e sócio cultural da referida comunidade. O acervo documental foi por mim estudado na sede do INCRA, onde permaneci por três meses consecutivos.

Martins de Oliveira (1997-1998), antropólogo da Universidade Federal do Espírito Santo, foi o responsável pelo laudo antropológico incluso no processo. O laudo é um somatório de dados de duas densas pesquisas construídas com a comunidade. A primeira pesquisa é o mestrado do antropólogo “Negros, parentes e herdeiros: um estudo de reelaboração da identidade étnica da comunidade de Retiro, Santa Leopoldina-ES”. Essa pesquisa é a documentação de fundo do processo, pesquisa avaliada pela diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares, em suas minúcias e pertinências, resultando na certificação da Comunidade de Retiro como Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, publicada no Diário Oficial da União, nº 43, de 04 de março de 2004.

Posterior a essa conquista, o antropólogo permaneceu no Quilombo, estudando outras projeções de cultura da comunidade, chegando a constituir outro *corpus* etnográfico “Projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras”(2005), sua pesquisa de doutorado. Essa pesquisa também foi de importância extrema aos requerentes quilombolas, fortalecendo as lutas pleiteadas. As duas pesquisas constituíram-se profundos talhos narrativos da memória quilombola, em que subjazem, em seus enleios culturais, os pormenores das lutas da comunidade em manter-se produtora no território que habita a existência negra.

A leitura do processo de subscrição - SR-20 /ES 54340.000528/2004-90, abriu um diálogo profícuo com os partícipes da instituição INCRA, profissionais

responsáveis, pelos pareceres técnicos. A relação com a equipe encarregada de exercer as ações, a fim de dar andamento ao processo, facilitou a proximidade com a comunidade. Por vezes, acompanhei os técnicos nas reuniões com Associação dos Benvindos. Essas visitas ampliaram o meu olhar sobre a militância dos moradores. Devo dizer que foi fundamental ler os manuscritos dos quilombolas, legítimos documentos em aportes descritivos da/na cultura, cerzidos à reconstituição minudente dos seus costumes, sentimentos individuais e coletivos que movem essa geração a lutar na ressignificação dos valores semeados ancestrais, valores que sugestionam a vital cosmovisão africana.

A riqueza da cultura traceja o simples, traceja o legado nas miudezas culturais, acendidas nos pormenores escriturados.

Somos remanescentes de um quilombo iniciado e liderado pelo Benvindo, avô, bisavô, trisavô etc., de todos nós que, em 1912, documentou as terras em que moramos, mas hoje um pretenso herdeiro que não reconhecemos como tal e nenhuma legitimidade consta em cartório entrou em um pedido de inventário de nossas terras na justiça.” “[...] não aceitamos inventariar nossas terras, pois sempre vivemos nelas como terra em comum, e a cerca de sete anos(1991) criamos a Associação dos Herdeiros Benvindos Pereira dos Anjos, que é responsável pelo zelo do bem deixados por ele.” (Fragmento da carta escrita à Presidente da Fundação Palmares, datada 05 de fevereiro, de 1998, carta inclusa na p.55 dos autos).

A comunidade vem resistindo, fazendo valer o sangue dos ancestrais derramado em prol da causa, validam a causa utilizando outras estratégias, cercando seus quilombos, laborando outras condutas, ativando outras insurreições. A historicidade da população com alma, carne e ossos comporta os dados documentais. Os “intelectuais orgânicos da cultura” (Gramsci) assentam suas bandeiras na massa ancestral, reportadas aos sonhos, utopias e liberdade nas lutas de outrora de seus antepassados que ergueram, mato adentro, um quilombo.

Há no processo um leque de informações. “A abertura possibilitou-me compreender o longínquo e moroso caminho que a população de Retiro vem trilhando desde os tempos das ‘freguesias’, dos ‘patrimônios”, das vilas. Atualmente, permanecem prósperos à causa em comunalidade<sup>27</sup>, pois estão à

<sup>27</sup> Souza (2005) define comunalidade como o partilhamento de saberes entre os atores de uma comunidade, são valores ideológicos, culturais de um grupo de pessoas é o princípio estruturador

busca do que é de direito constitucional, fincando, sob solo, revitalizadas bandeiras de resistências, consolidando a reparação histórica para com o povo negro.

Entre os muitos documentos do processo de reconhecimento, há um relatório técnico de identificação e delimitação do território da comunidade de Retiro, assinado por Villas Bôas, técnico do INCRA. O relator construiu os pareceres em três etapas no relatório: a primeira etapa descreve os levantamentos ambientais que compreende o uso das terras e das áreas ocupadas pela população, desde os espaços de produção agrícola, às condições de moradia, aos sítios históricos, aos espaços destinados aos cultos religiosos, bem como, os recursos ambientais que visam garantir a sobrevivência da comunidade no espaço de cultura.

Na segunda etapa do relatório, consta o cadastramento dos moradores, das famílias quilombolas residentes. Soma-se a isso a identificação dos limites do território pleiteado pelas famílias. Nessa etapa, também foi feita a pesquisa documental em cartório para se efetivar um levantamento das cadeias dominiais até a origem, busca dos títulos de domínios incidentes dentro do perímetro do território, bem como análise da documentação exigida pela Fundação Palmares.

A terceira e última etapa do relatório técnico constitui das vistorias nos imóveis dos proprietários e ocupantes não-quilombolas, para a delimitação do perímetro do território para ajustar medidas e valores de indenização da terra nua, sem as benfeitorias. Os cálculos dos valores indenizatórios já se efetivaram, agora só falta marcar os trâmites de indenização e desapropriação da área e dar posse-certificação das terras para a população negra herdeira de Benvindo Pereira dos Anjos.

Essa revisão histórica, a meu ver, foi importante, pois como estudar as culturas das crianças de uma comunidade quilombolas sem conhecer um pouco da história ancestral e sem prover um compartilhar do tesouro cultural que esse chão abriga? Imaginava, antes de me situar na história quilombola de Retiro, que as crianças não cultuavam uma pertença identitária. Depois da leitura do processo,

passsei a pensar de outro modo. As perguntas de partidas iam sendo lançadas para trás, outras hipóteses me consumiam. Construía outras perguntas e, conseqüentemente, novas respostas.

A produção de conhecimento de uma dada realidade, de uma determinada cultura, soma-se às outras meioses culturais. Era de suma importância conhecer a história do terreno antes de pisá-lo, compreender como seus militantes assumem as lutas permanentes que relevam a ressemantização do território negro para o fortalecimento da comunalidade concretizada pelos griôs<sup>28</sup> desse espaço de cultura.

Os estudos de Oliveira (2005, p.91), na comunidade quilombola de Retiro, abrem vistas às memórias dos griôs, transmutando-as do passado às novas Temporalidades. Vejamos:

*Então, quilombola veio por causa dessa nossa descendência de escravo, daí a gente ser um quilombo. É, porque nossos antepassados não eram descendentes de escravos? Então, daí surgiu o quilombo, então por isso nós estamos ligados ao quilombo (Herdeira W).*

*Rapaz, comunidade quilombola é porque o pessoal fala que é descendente de escravo, né? Então, eu entendo assim, que eles botaram aquilo ali. Eu não sei quem foi que deu essa ideia de colocar aquilo ali não, mas quando eu passo lá na encruzilhada e vejo aquela placa, o que eu entendo é isso aí (Herdeiro D).*

*Eu acho que é alguma coisa que tá ligado a escravo, né? Porque quando os escravos fugiam das fazendas dos senhores, eles formavam quilombos. Eles sumiam e procuravam fugir pelas mata afora, né? Para os senhores dos escravos não encontrarem eles. Então, eles formavam quilombos. Então, pelos conceitos que eu sei sobre comunidade quilombola, era quilombo onde existiam escravos fugidos de seus senhores. A gente pode estar acrescentando hoje, que somos uma comunidade quilombola, porque somos uma comunidade muito grande de descendente de escravos. Somos unidos em famílias (Herdeira U).*

*O que eu entendo por quilombo ou quilombola, é que antigamente tinha a comunidade do Quilombo dos Palmares. Então, como a nossa comunidade é descendente de negros escravos, então eu acho que se tornou uma comunidade quilombola. E hoje, todos nós aqui temos o*

---

<sup>28</sup> O Griô é um guardião da memória e da história oral de um povo ou comunidade, são líderes que têm a missão ancestral de receber e transmitir os ensinamentos das e nas comunidades. A palavra é sagrada e, portanto, valorizada num processo ancestral como fio condutor entre as gerações e culturas. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/acao-grioo/>> Acesso em 28 mai. 2012.

*sangue dos escravos aqui dentro e a nossa comunidade poderia ser uma comunidade turística bem falada em todos os lugares por causa disso. Poderia ser uma comunidade unida, porque todos têm o mesmo sangue, e nunca termos dificuldade e brigas que separam a nossa comunidade, porque é uma comunidade que tem tradição... É por isso que eu entendo que nós somos uma comunidade quilombola (Herdeiro E).*

Eu acho que quando se fala em comunidade quilombola em relação a Retiro, é devido às raízes de antigamente de nossos avós, de serem descendentes de escravos, né? É a nossa origem negra, né? Então, *devido a isso, ela veio a ser uma comunidade quilombola (Herdeiro IJ).*

Porque são pessoas da mesma família, que têm os mesmos sobrenomes. Então, eu sei que os quilombos tinham alguma coisa com os escravos. Por isso que eu acho que se a nossa comunidade é chamada de um quilombo, tem muito sentido, porque aqui tem os descendentes dos escravos. É por isso que eu acho que forma um quilombo (Herdeira V).

Partindo do pressuposto que a linguagem é o meio privilegiado para compreender as experiências, penso que o relatório antropológico da comunidade assinado por Oliveira, constituiu-se peça-chave ao reconhecimento, certificação e titulação das terras em vias de concretização.

### 3.2 TRATADO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS

Tendo a pesquisa sido desenvolvida em um estudo etnográfico com um grupo de crianças, a expectativa processual foi compreender as posturas das crianças diante do mundo e seus repertórios de práticas sociais no cotidiano em um Centro Educacional de Infância, situado em uma comunidade Quilombola.

Considero mais adequado o termo “inspiração etnográfica”, face ao objeto empírico e científico – uma pesquisa participante com crianças em seus contextos<sup>29</sup>, prestando atenção às suas “particularidades concretas” (GRAUE e WAL- SH, 2003).

---

<sup>29</sup> “As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como o contexto se moldam a sua presença, as crianças e seus contextos se influenciam mutuamente, tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações. [...] O que é um contexto? Um contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É um elo de união entre as categorias ana líticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais.” (GRAUE & WALSH, 2003, p.25).

De acordo com Casa-Nova (2009), a etnografia deriva do grego *ethnos* que significa povo/cultura e *graphéin*, que significa descrever e deve ser

[...] entendido como um método assente no contato directo e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo. “Um método ainda preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem a sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência”. (SILVA, 2003, p. 27-28 *apud* CASA-NOVA, 2009, p. 58).

Na linha da sociologia interpretativa, compreende-se a etnografia como uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989), por apreender sobre os aspectos da vida das pessoas “a partir de suas próprias perspectivas e de dentro do contexto de suas próprias experiências vividas” (O’REILLY, 2005, p. 84 *apud* CASA-NOVA, 2009, p. 59), constituindo-se em interpretar o mundo particular “vivido por pessoas particulares em lugares particulares fazendo coisas particulares em num tempo particular” (VAN MAANEN, 1995, p.23 *apud* CASA-NOVA, 2009).

Inicialmente, pensava que construir uma pesquisa etnográfica seria permanecer no campo de pesquisa em um tempo prolongado, tecendo apontamentos no diário de bordo para serem analisados posteriormente. Em conversas com Ferreira<sup>30</sup> (2011) sobre os percursos da construção etnográfica, ela sugeriu-me que refletisse sobre a natureza do meu trabalho etnográfico.

Ferreira, em relação a metodologia etnográfica, referia-se como regra de ouro do trabalho no campo etnográfico “aprender com o outro” em presença. Outra regra que a pesquisadora sugere é o “assentimento consentido”, que consiste em acordar, previamente, com as crianças o que irá se realizar no campo, definindo e explicitando a tipologia da pesquisa, bem como solicitar autorização delas para o acompanhando diário em seus percursos e, sobretudo, esmiuçar os papéis a desempenhar no contexto observado, conduta que não realizei diretamente com as crianças.

A orientação reflexiva deveu-se à minha imposição sobre alguns sentidos de

---

<sup>30</sup> O desenrolar da categorização, reflexão dos dados do trabalho de campo, tive o privilégio de discuti-los com Ferreira (FPCE-UP) em orientações científicas no estágio doutoral em Sociologia da infância realizado na Universidade do Porto.

aprendizagens com as crianças, no contexto que pesquisava, utilizando recursos que permeiam a prática docente. Com a minha inexperiência etnográfica, julguei importante a utilização de um dispositivo literário para auxiliar a investigação a ser realizada. Imaginava que seria complicado dialogar com as crianças sobre as questões da pesquisa, assim, fiz uso da literatura infantil com referenciais étnicos raciais para a construção do objeto. Situei-me no propósito de pensar a experiência das crianças com aquela tipologia literária no argumento valorativo afrodescendente, supondo que fomentaria discussões políticas-sociais.

Considera Ferreira que, em estudos etnográficos, em especial com crianças, requer a participação ativa dos atores, sem pretensões prévias da investigadora, de ensinar ou construir novas aprendizagens, porque, ao interpor recursos pedagógicos na ação, perde-se o foco do contexto.

Dessa forma, Ferreira sugere que se “entre cuidadosamente no terreno” atentos aos “obstáculos epistemológicos”, uma vez que o processo investigativo está longe de ser linear e unilateral. O contexto a ser observado já se basta e a sugestão é aprender com as crianças e escutá-las em suas concepções.

A orientação da pesquisadora lançou-me de volta a analisar os dados, expostos em diários de campo, filmagens, gravações, enfim, rememorar o percurso no campo para assumir a natureza da pesquisa como um “inspirado etnográfico”.

Assim, assumo a pesquisa inspirada na etnografia, aberta ao campo da etnometodologia<sup>31</sup>, ajustando-se à pesquisa em causa ao lume da etnopesquisa crítica-etnopesquisa-formação<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> “A etnometodologia não se refere aos métodos que os investigadores utilizam na recolha dos dados, refere-se à matéria substantiva a ser investigada. [...] esta expressão refere-se ao estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 60).

<sup>32</sup> De acordo com Macedo (2006), teórico defensor desse paradigma formativo, “[...] para compreender a etnopesquisa crítica é que ela nasce da inspiração etnográfica sua base investigativa incontornável, mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado. Um conceito caro a teorização etnometodológica, sua inspiração teórica fundante. (MACEDO, 2006. p. 9)



Segundo Macedo (2006), o estudo sustentado na etnometodologia

[...] somou-se aos fundamentos da Etnopesquisa Crítica que “direciona o interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada”. (MACEDO, 2006, p. 9).

Pelo exposto, a escolha revelou-se valiosa, pois foram as atividades das crianças com a literatura que revelaram alguns modos de se procederem culturas de infâncias no arremedo das culturas afrosdescendentes. A observação atenta às crianças, com a mediação literária, possibilitou a construção de etnométodos que aportassem à compreensão e à análise dos processos utilizados nas ações das crianças, revelando os modos de proceder por meio dos quais os atores interpretam a realidade social. A etnometodologia foi fundante para o questão levantada, para o que se pretendia saber: como as crianças construíam seu mundo de identificação étnica em suas culturas de pares, de modo a poderem viver nele?

Como tinha o dispositivo da literatura, lancei mão da técnica projetiva para captar o imaginário sociocultural da infância em seus esplendores expressivos. Macedo (2006), acerca das técnicas de projeção, aduz que

Os recursos metodológicos projetivos a que nos referimos não correspondem às técnicas projetivas tradicionalmente empregadas pela psicologia formal ou pelas inferências psicanalíticas pouco afeiçoadas às práticas existencialistas. [...] a projeção aqui é abordada a partir das próprias temáticas que emergem da situação analisada e se esforça para que o significado apreendido ve- nham a tona impregnado das experiências indexalizadas das culturas e das problemáticas das vidas experienciadas pelos atores. Busca-se em última instância, um pattern social no âmago das projeções, isto é em meio a uma gama plural de dados projetados, procura-se um conjunto de significados importantes para a pesquisa, que emerge do corpus analisado. (MACEDO, 2006, p.119).

Nesse percurso, construí o estudo na baliza da investigação qualitativa em espaço de educação infantil na pauta projetiva, considerando três circunstâncias:

- 1) a relação entre as crianças em suas experiências sociais e culturais;
- 2) Mediar o curso de suas práticas, utilizando a literatura

afrodescendente como objeto de projeção;

3) Observar a circularidade cultural<sup>33</sup> afrodescendente, compreendendo as formas que as crianças apreendem em suas culturas e como encorpavam as experiências em seus espartilhos saberes, construídos com outros, observando “o ponto de vista, a posição do sujeitos em situação, em sua relativa opacidade ontológica, levando em conta sua condição de ser-no-mundo e ser-com-mundo” (MACEDO, 2006, p.121).

Faz-se necessário explicar que, ao usar o dispositivo literário como recurso de pesquisa, não tinha em vista os riscos de distanciar-me dos propósitos – etnografia com crianças na observação de suas práticas. Pensava, ao contrário, que a utilização do recurso resultaria em uma familiaridade com o contexto da cultura, o que realmente ocorreu. Nesse processo, optei por mudar o lugar de observação distante e adentrei ao tempo e espaço da criança. Pressupunha horizontalizar a relação.

É possível que Ferreira realmente tenha razão quando aduz que, no exercício interventivo perder-se a pretensão descritiva e interpretativa que o trabalho etnográfico pressupõe, mas se ganha em outros aprendizados formativos. Todavia, torna-se imperativo pensar a utilização do método etnográfico em direta relação com o espaço cultural em que se desenvolve a observação participante. No Brasil, somos “juntos e misturados” culturalmente e isso interfere na performance etnográfica. Essa diferença cultural influencia o modo de construir uma etnografia e interfere no formato da observação-interpretação; é o que Hastrup (1995 apud Raposo, 2003) defende como “partodoxoperformativo”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Analisar as culturas a partir de uma perspectiva que contemple sua pluralidade e dinâmica. Para Bakhtin essa relação entre as culturas ao mesmo tempo em que é harmoniosa, também é marcada pelo conflito e pelas dissonâncias (FRESSATO, SOLENI, 2006).

<sup>34</sup> Paulo Raposo, discute o pesquisador da cultura na condição contemporânea atentando para as influências interculturais, “aponta agora definitivamente para uma interpretação que assuma uma “heteroglasia” cultural. E, desse modo, a ilusória condição de distanciamento e de não-familiaridade tem vindo a converter-se numa relação intersubjetiva. Enquanto antropólogo da nossa performance etnográfica, tomamos inevitavelmente parte do terreno que estudamos. A definição da identidade do sujeito-investigador [...]” e complementa organizando a ideia que [...] a performance etnográfica está ligada a um espaço de intersubjetividade e negociação constantes dos limites, instáveis e conjunturais, entre discursos, olhares e representações. As práticas culturais tornam-se, portanto, processos em construção, dialógicos, polifônicos, frequentemente multissituados, e nos quais as “culturas” emergem como implicações analíticas, diferentemente das “sociedades” que são essencialmente unidades empíricas” (RAPOSO *apud*

A performance etnográfica é multissituada e se adequa ao tempo-espaço e aos sujeitos que se envolvem em observação (pesquisadora-crianças). O exercício etnográfico foi se organizando e tomando alguns cursos previstos e imprevistos, se diagramando no campo. Ao realizar as sessões de leituras e interpretações das histórias literárias com as crianças (elas participavam do curso da história), à medida que negociavam os sentidos representados na história, elas iam respondendo algumas questões que me conduziram àquele campo e iam apresentando outras que nem sequer imaginava. Entretanto, ao levar a cabo a pauta de sessões de leitura com as crianças, acabei por assumir, em alguns momentos, o lugar das professoras e sair do papel de pesquisadora; estar no lugar da professora, não era de direito.

A ação de intervenção literária gerou problemas junto ao grupo face ao meu papel. Para as crianças, tornei-me uma professora-recreadora, quando chegava à escola, de imediato solicitavam a leitura de um livro ou outras atividades como o teatro de bonecos, fantoches, brincadeiras etc. No imaginário das crianças, a ação tornou-se imanente. E, para as professoras, tornei-me “salvadora da pátria”<sup>35</sup>, embora o combinado prévio tenha sido realizar, com as crianças atividades esporádicas. Nas vistas das crianças e das professoras, tornou-se tarefa obrigatória.

Essa “fase de identificação” (FRAZÃO *apud* PORTELA,1985) resulta no que Caria (2000) denomina de “intervenção negativa no local”. Detectei que, o que julguei ser útil ao processo educativo, em algumas circunstâncias, veio a ser desastroso. Ao longo do tempo no campo, percebi que o sucesso do trabalho depende de revisar a pauta, o que resultou em uma tomada de decisão: replanejar o curso. Diante dessa realidade, resolvi não me enredar nas ações educacionais das crianças. Reitero que a utilização do recurso literário, enobreceu

---

CARIA,2003, p. 43-44).

<sup>35</sup> Quando chegava à escola, as professoras interpelavam sobre as atividades que havia planejado para o dia e perguntavam: Você trouxe algumas novidades para as criança? Outros momentos durante as festividades, de forma sutil, solicitavam uma colaboração para o que haviam planejado. Ex.: Se fosse um bolo, ficava a meu encargo o ingrediente mais caro, para além, algumas vezes, uma das professoras perguntava se não tinha como viabilizar brinquedos, computadores ou mesmo ajudar na educação das crianças; por eu não saber conduzir as questões, acabava por ocasionar alguns problemas.

o trabalho, à medida que se criou um rico repertório a ser analisado. Por outro vértice, gerou muitos percalços. Assumo que pode ter sido realmente uma “ação-irrefletida” para uma pesquisa etnográfica.

Macedo discute que a aprendizagem em pesquisa, principalmente quando se utiliza dispositivos utilizando técnicas projetivas, pode vir a causar perdas no trabalho a ser realizado para que se ganhe em qualidade. O autor recomenda, a quem pesquisa, não “desvencilhar-se da vigilância epistemológica que o rigor científico recomenda” (MACEDO, 2006, p.120).

O conjunto de ideias remete-me a crer que a intenção prévia de construir um trabalho de intervenção no campo consistiu, grosso modo, em prepotência da pesquisa em obter as respostas às questões que culminou na pesquisa em causa.

O estudo etnográfico se faz a partir de um contato prolongado com assuntos pequenos (GEERTZ, 1973) com a finalidade de poder realizar uma descrição analítica [...] Este processo de investigação se caracteriza por observar (entendendo que toda observação é seletiva) da maneira a mais aberta possível, sem fechar categorias de análise a priori: estas constroem no processo de investigação (EDWARDS, 1992 apud MONTE, 1996, p. 16).

Em determinados momentos do campo inseri-me em situações interativas de familiarização que se fundou com a minha presença prolongada no terreno, tomando-me, de certo modo, membro da comunidade. Às vezes, a relação que julgava ser amigável, se transformava intolerável a depender das circunstâncias de observação. O campo me pareceu permeável em algumas situações frágeis, mesmo tendo tropeçado nos percursos, os valores dos caminhos sinuosos, tornaram-se aprendizados etnográficos.

Ferreira considerou o formato de investigação perigoso. Decorre que a pesquisadora considera que as relações sociais por si são frágeis e a observação participante com crianças, com o uso de recurso, precede um olhar projetado de cima para baixo, por estar subjacente o controle do adulto sobre as crianças, já se impondo uma superioridade na condução do curso.

Se a preocupação da Sociologia da Infância é trazer a criança à cena principal na

pesquisa, é importante a valorização das suas experiências. Ferreira sentencia que pesquisas etnográficas com crianças sustenta-se, basicamente, em compreender o mundo social que elas constroem entre si.

É importante ressaltar que as palavras expostas não foram fidedignamente proferidas por Ferreira, foram interpretações das longas conversas tecidas em relação ao labor etnográfico no trânsito do campo investigado em orientações com a pesquisadora de forma frontal e direta.

O trabalho em causa foi inspirado nas crianças e com as crianças. A escrita etnográfica das experiências das crianças foi somada aos estudos de Ferreira. Seus apontamentos serviram de mote para assumir uma inspiração etnográfica reflexiva que, simultaneamente, emergiram nas subjetividades dos atores sociais na “ausculta- ção” das suas vozes no exercício da escuta. Tornei-me aprendiz, parte integrante da investigação.

Segundo Pimentel,

[...] O envolvimento subjetivo do investigador com seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisas, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação. O pano de fundo de tal suspeita é a afirmação de que [...] a experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção [...]’ (CLIFFORD, P. 38, 1998), tais características são indissociáveis do conhecimento acumulado acerca das temáticas e contextos gerais da investigação. Contudo é prudente considerar que tal envolvimento também supõe o risco de adesões a pontos de vistas comuns à comunidade em que o pesquisador está enraizado, sem uma necessária crítica epistemológica à adequação das análises desenvolvidas na produção teórica de suas pesquisas. Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se “naturalizou” na sua experiência pessoal bem como na experiência dos outros com os quais compartilha seu campo de investigações” (PIMENTEL, p. 129, 2009).

### **3.2.1 O inspirado etnográfico**

O ponto de partida do estudo em causa visou, por um lado, procurar compreender as culturas infantis produzidas na sociabilidade do grupo de crianças,

apreendendo suas agências de infâncias na “reprodução interpretativa” da cultura do mundo adultocêntrico.

Em outra visada, foi apreender, na arena de sociabilidade de pares (intrageneracional e intergeracional) construídas nas rotinas no espaço educacional, as marcas de identidade da cultura quilombola, uma vez que as crianças observadas são filhos da comunidade que luta por reconhecimento da territorialidade ancestral de herança afrodescendente.

Ao longo da realização dessa investigação, que se fundamentou na observação participante das experiências das crianças no cotidiano escolar, na soma dos apontamentos nos cadernos de campo, constituiu-se um mosaico, pela dificuldade de associação de suas peças, que são profundamente elaboradas para a composição do “todo”. Mosaico é um termo recorrente às pesquisas que dialogam com o trato qualitativo etnográfico, em uma descrição detalhada; mosaico “é um embutido de pedras mais ou menos pequenas e de várias cores, com que se forma figura ou desenhos imitando pintura, podendo ser aplicado a qualquer trabalho manual ou intelectual composto de parte distintas”. O termo foi recortado em Bronislaw Malinowsky, o fundador do método etnográfico, em mergulho no campo da magia do Kula, na ilha de Trobriand, na Milânésia, estudando um outro culturalmente diferente.

No memorável capítulo XVIII do clássico *Argonauta do Pacífico Ocidental*, o autor adensa ao termo no descrito do processo de generalização que deve ser realizado pelo pesquisador (antropólogo) depois da coleta de dados junto aos informantes. “No decorrer da coleta de informações, da discussão de fórmulas e das traduções do texto” – argumenta que

[...] os nativos emitem um número considerável de opiniões a respeito de pormenores. Tais opiniões espontâneas se colocadas em um mosaico corretamente construído, pode por si mesmas, nos oferecer uma visão correta e quase dão conta da totalidade das crenças nativas. Então nossa tarefa seria apenas sintetizar essa visão em uma fórmula abstrata. (p.295).

Obviamente que a leitura do “mosaico” na composição concreta, visível, palpável

enviesada a homogeneidade, igualdade e complementaridade entre as partes, mantendo as características próprias, é uma ponta de interpretação, no entanto, há outras. Em interpretação antropológica, o mosaico cultural agrega contextos subjacentes, a exemplo, a arena social se produz em estilhaços de culturas e em confronto aberto propagam-se acontecimentos consonantes, dissonantes, conflituosos, tal qual as partes de um mosaico.

Em paralelo à inspiração imaginativa para propagar a pesquisa qualitativa, encontra-se também no percurso etnográfico adequação à “artesanía” de Galeffi, artesanía cultural ardilosa. Galeffi, em uma “evocação Jocososa” do complexo pesquisado, revela o entrelaçamento abrangente.

[...] uma epistemologia da pesquisa qualitativa configurada a partir das experiências humanas de auto-socio-eco-organização-desagonização-reorganização, experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum responsabilidade com a totalidade vivente. Tudo isso requisita um aprendizado novo assentado e consolidado na totalidade- vivente, que constitui, o conjunto universo de tudo o que é e de nada que não é, na perspectiva humana, reunindo em si formas de especialidade e temporalidade funcional do cérebro humano, correlação com o corpo e a mente, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, o humanamente e o transcendente. Assim pode-se dizer que tudo que é já veio de antes e vai para um depois, e tudo que vem depois só veio por meio de um antes e um durante que sempre chega depois. Todo depois tem um antes, e todo antes é sempre alcançado através de outra coisa que tem em si igualmente um antes e um depois. (GALEFFI, 2009, p.14)

O conhecimento teórico-prático, em qualquer campo da atividade humana, predispõe a uma variância de saberes. O processo investigativo dentro do campo da epistemologia da ciência antropossocial permite também um aglomerado de ideias, que Macedo (2006, p.26) aponta para o âmbito da complexidade quando a sociedade do eu questiona a si própria, ao pensar e refletir sobre a sociedade do outro. Nesse movimento, a artesanía de Galeffi agrega-se a Macedo e a Mills (1996) que orienta-nos que “pensar é lutar[...] pela compreensão”. Consolida o texto, quando incita em reflexo a pesquisa (trabalho empírico do campo-teoria) como uma “imaginação sociológica”. O sentido outorgado por Mills (1996 apud Casa-Nova, 2009,p.33) refere-se ao trabalho intelectual como um trabalho de artesão. Eis o que recomenda a autora, na abstração da filosofia de Mills:

[...] cada intelectual deve ser um “bom artesão, fugir de todo pensamento rígido”, desenvolvendo e usando assim a “imaginação sociológica”, considerando que a “muitas vezes a imaginação sociológica é estimulada com êxito”, quando o investigador reúne “coisas até então separadas e descobrindo entre elas relações inesperadas”.

A autora traz à tona o processo de produção de conhecimento, no sentido associado à imaginação criativa, perpassando pela criatividade intelectual na investigação de campo, no debulhar dos dados, nas construções de argumentos e interpretações como processos oportunos em aprender com as experiências dos outros. Um processo de desenvolvimento do conhecimento humano em uma dinâmica gerativa, constituindo aprendizado novo na dada “artesanaria cultural”.

Ao trazer essas questões para o campo da educação, Pimentel também reitera Mills:

Ao escolher o seu método de trabalho, o pesquisador o faz conforme a sua ciência e conforme à sua existência. Num inspirado ensaio sobre os métodos de trabalho no campo das ciências sociais intitulado “Do artesanato intelectual”, o sociólogo americano C. Wright Mills (1965) nos lembra que os pensadores mais expressivos dentro da comunidade acadêmica que escolheram não separam seus trabalhos de suas vidas. O ensaio é uma exposição minuciosa sobre as contribuições que podem ser obtidas através da coerência entre a produção do conhecimento acadêmico de vida do pesquisador, o próprio autor se investe da tarefa de artesão para oferecer um panorama geral da complexidade, riquezas e conexões das experiências vividas na pesquisa e fora dela (p. 131, 2009).

### **3.2.2 Coordenadas epistemológicas, metodológicas e ética**

Na preocupação em fazer algo mais do que descrever um olhar sobre esse outro, que são as crianças e o mundo onde se constituem as suas culturas, consciencializou-se ser necessário construir outro modo de olhar as crianças, desafiando um redirecionamento do olhar contrário às perspectivas sob as quais se tornou habitual vê-las como seres incompletos, inocentes.

Perante a complexidade que é compreender as interações entre crianças, numa realidade social específica — um Centro de Educação Infantil de uma Comunidade. Trata-se de compreender as significações atribuídas pelos atores às realidades sociais sabendo que, em função delas e dos diversos contextos em que vão ocorrendo, torna-se imprescindível interpretá-los de diferentes formas,



ressignificando, recriando mundos e modos de vida por si experienciados, ou seja, está presente a preocupação em compreender o mundo social, a partir da experiência subjetiva dos atores (AFONSO, 2005, p. 34).

Graue e Walsh (2003) reforçaram essa intenção ao recordarem que o objetivo da metodologia interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações, situadas em um contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais da interação dos/das participantes. Já Delgado (2005) associa a esse termo os conceitos de interpretação, nesse sentido, o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las.

Resumindo, a pesquisa configurou-se da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto. O que importa num estudo deste tipo são os modos como se encara esse outro, que são as crianças, e os modos como essas crianças encaram o outro que somos - o adulto, cada qual investindo de sua maneira no mundo.

Portanto, num trabalho de caráter etnográfico, há sempre que se levar em consideração as experiências sociais e culturais que se perdem e que se ganham com o percurso dos pesquisadores em confronto com as experiências das crianças.

Isso obriga a um duro exercício de familiarização e distanciamento, importando não esquecer que diferentes e estranhos também somos nós. (STOER e MAGALHAES, 2003).

Nesse sentido, é útil atender as advertências de Corsaro (2011), ao referir que a atenção dispensada à posição do adulto como investigador é fundamental, pois a etnografia, enquanto método interpretativo, tem como um dos seus objetivos principais estabelecer um estatuto de membro e adotar uma posição de pertença em relação ao grupo. Só assim se compreende a diferença entre uma perspectiva de uma pesquisa com crianças, em vez de uma pesquisa sobre crianças (CHRISTENSEN e JAMES, 2005).

Esse envolvimento é complexo, uma vez que se deve ter consciência de que as crianças também constroem imagens sobre os adultos, enquanto seres estranhos. São essas imagens construídas sobre os adultos e o seu mundo, que fazem com que elas também desenvolvam formas específicas de relacionamento, desenvolvendo e usando muitas formas de questionar e categorizar. Haverá sempre crianças que, conscientemente, fazem coisas que não se aprovam, assim como haverá sempre crianças que tentarão evitar os adultos.

Interpretar essas atitudes e tentar compreendê-las na sequência de uma pesquisa de cariz etnográfico é, como diz Geertz (*apud* DELGADO, 2005), um “esforço” a empreender, e tanto mais complexo quando se trata de crianças. O autor caracteriza esta metodologia quando em contato direto com as pessoas e as situações, pois “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, *apud* DELGADO, 2005, p. 10).

No caso deste estudo, a descrição densa das crianças no Centro de Educação Infantil refere-se ao trabalho de apreensão dos significados que elas dão às suas próprias vidas e experiências, incluindo as formas como produzem alterações no mundo social no qual vivem; significados esses que só podem ser compreendidos em “contexto” (GRAUE e WALSH, 2003).

É ainda importante assinalar que a pesquisa do tipo etnográfica não segue padrões rígidos ou predeterminados, modificando-se no decorrer do trabalho de campo, de acordo com a percepção do pesquisador. Desenvolvidas *in loco*, novas questões e temas podem aparecer e ser incluídos na pesquisa, a partir das observações.

Essa abertura conduz, por sua vez, a uma prática de pesquisa mais reflexiva, enquanto pressuposto fundamental na aplicabilidade do método etnográfico na pesquisa com crianças. Investigar as crianças e os seus cotidianos relaciona-se, intimamente, com o local, o momento histórico e a cultura em que os sujeitos estão inseridos. Na sua totalidade, as pesquisas que envolvem crianças, os seus mundos e modos de vida são complexas, “não podendo ser submetidas ou reduzidas a formas simplificadas de análise” (TRIVINOS *apud* PLETSCHE, 2007),

uma vez que não há enfoque metodológico ou modelo teórico que dê conta, por si só, de desvendar ou explicar os mundos infantis e as suas culturas na sua totalidade.

Nesse sentido, partilho da opinião de Mattos (2001 *apud* PLETSCHE, 2007) quando adverte que, em pesquisas com crianças, nesse caso num cotidiano institucional, o investigador deve levar em consideração a subjetividade e as singularidades individuais, sempre de maneira relacional, a partir da sua interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social. Sob essa perspectiva, a etnografia proporciona uma compreensão mais refinada da realidade "local", em relação ao contexto mais abrangente, sendo de grande aplicabilidade para realização de estudos focados em grupos socialmente excluídos ou estigmatizados, como a infância e as crianças negras e pobres têm sido.

Inspirado nos pressupostos da pesquisa etnográfica, o presente estudo assumiu a observação participante como procedimento metodológico central para a coleta de informações, importando agora descrever e analisar, criticamente, todo o processo de relação e estratégias usadas no seu percurso.

### **3.2.3 A observação participante**

Inspirada nos pressupostos epistemológicos, metodológicos e éticos da etnografia

com crianças, a observação participante foi construída no procedimento de pesquisa que comporta uma atitude e uma prática implicada em participar da vida cotidiana do grupo de crianças, tentando compreender as lógicas locais e o significado sociocultural, construindo cadeias de significação. Apesar de desejar construir diferentes maneiras e formas de ouvir e observar as crianças, até mesmo utilizando recursos, que se constituiu em uma estratégia "especial" para o desenvolvimento dos processos de observação e coleta de dados; a experiência no campo, mediante tantos complicadores, que se chegou à conclusão de que o ideal

seria mesmo tentar interferir o mínimo possível no cotidiano e observar as próprias crianças na construção dos seus enredos culturais que, com o tempo, tornam-se um “contínuo de observação” (AFONSO, 2005).

Os longos dias no campo construíram-se percepções sensitivas recortadas do contexto pesquisado, em uma escuta atenta. Observava as demandas do grupo deflagradas no comando, nas subserviências, omissões, reações permeadas nas práticas das crianças expressas em seus enredos discursivos, em uma pluralidade de linguagens simbólicas, capazes de experiências autênticas em um contexto de aprendizagens em grupo.

O tempo prolongado de uma pesquisadora em um campo de pesquisa promove uma ação social diferenciada. O passar do tempo transforma as relações e a entrada no campo processa novos hábitos, novas práticas são construídas.

O estrangeiro (o outro) altera o curso social dos nativos, propagam novas ações sociais. Em resumo, o contexto sustentado pelos atores transforma-se e a intrusão da pesquisadora, que nem sempre é garantia de inclusão, altera as relações, as tramas, os cursos da vida social do grupo. Na chegada, experimenta-se o estranhamento, contudo, o tempo em presença prolongada provoca o acolhimento do estrangeiro ou a sua exclusão total.

Acatar os direitos das crianças é negociar com elas a entrada e até a saída do campo, explicando para elas a objetividade da sua entrada no terreno e fazê-las compreender que serão elas que dirão sobre suas aprendizagens e não os adultos,

(seus professores). Não é dado compreensível, até porque as aprendizagens com seus pares (criança-criança) sempre foram negligenciadas, uma vez que as aprendizagens ainda são pensadas de forma intergeracional (criança-adulto).

Na realização da pesquisa de observação participante, as donas da história, na gestão das suas vidas, dão ênfase como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades.

Estive aberta às crianças em compleição diária, aberta a ouvi-las, mas, na maioria das vezes, havia a postura de inversão, perpetuando a tradição didática. Para tal, tive que abandonar o que tinha levado de antemão para o contexto de pesquisa. A mudança de postura demandou tempo. Refletir, acentuando os pontos de vista delas e não o meu, demandou um longo aprendizado que foi construído enquanto avançava no campo, observando suas competências em gerirem seus mundos.

Nessa perspectiva, ampliei o campo de interpretação e análise e compreendi que só poderia ver as crianças como atores sociais, na descoberta dos seus mundos pouco a pouco, invertendo as minhas lentes, antes direcionada ao meu mundo cultural, voltando-as para o mundo das crianças em suas ações sociais. Para tal discussão do universo das culturas de infância, inspiro-me nas pesquisas de Ferreira (2003), que assume os estatutos das crianças em seus processos autogeridos de aprendizagem social, crianças protagonistas,

[...] contribuindo para o reconhecimento do seus estatutos sociais como sujeitos, protagonistas que estão em activa e reflexivamente envolvidos na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, exprime a tomada de consciência a seu direito a “palavra”, a sua assunção como produtoras de sentido ou seja confere-lhe cidadania epistemológica. (QVERTRUP 1994 *apud* FERREIRA, 2003, p. 152).

Apreender as latências orgânicas das culturas das infâncias, em seus contextos de vida, produzidos em interação social, foi o que me dispus no campo de pesquisa, estando aberta a apreender o outro lado social, apreender o mundo gerido pelas crianças, em observação a um grupo de meninos e meninas - em convivência cotidiana, analisando as lógicas construtivas em contextos de interações dotados de dinâmicas próprias e de uma autonomia relativa, face às relações tramadas entre elas próprias e nas relações com os adultos do contexto observado.

Nesse ponto, percebi que crianças valoram suas práticas, emitem juízo de valor nas práticas dos adultos, aquilatam, burlam, ponderam com seus pares intrageracional e intergeracional, acerca de suas atividades recorrentes. Penso que essa tese tem esse visor distintivo, a diferença, nesse caso, contudo, não

está só em assumir que as crianças são apoderadas no trato com a cultura, a diferença está em confessar, publicamente, as aprendizagens agregadas, quando passo a considerar as crianças como uma categoria social.

### **3.2.4 Uma parceria etnográfica**

Como estava trabalhando com auxílio da literatura, como objeto de projeção, também julgava ser importante filmar, gravar e fotografar o conjunto de informações visuais e verbais recortado do contexto, qualificando a pesquisa que estava realizando.

Queria captar o momento social das crianças quando estivesse interagindo com elas, usando o objeto de projeção – o livro, para ter à mão os indicadores culturais, a partir das histórias lidas, para somar aos dados apontados no diário de campo.

A imagem, “com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos materiais” (LOIZOS, 2002, p.137). Sendo dessa valia, a informação visual era necessária para complementar os apontamentos, pois as imagens “fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de “construção” partilhada, de uma maneira mais descontraída” (BAUER e GASKELL, 2002, p.143). Mas esses registros não estão isentos de problemas, devido aos fatos dos acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem bidimensionais e não captarem a realidade na íntegra. Foi o que aconteceu no contexto da pesquisa.

Todo material que se usa no campo de pesquisa deve ser partilhado. As crianças são curiosas nos modos de usos e, muitas vezes, são perspicazes em compreender determinado equipamento, exatamente por elas não terem os receios dos adultos com as ferramentas tecnológicas. Algumas crianças são destemidas, pois, mesmo não sabendo a serventia do equipamento, elas conseguem operar com facilidade.

Por muitas vezes desligavam o gravador, pediam para fotografar e filmar, enfim, interagiam com o material. Tinham a permissão para utilizarem, pois eu fazia acordo com elas quanto às formas de uso. No entanto, as professoras ficavam receosas e, muitas vezes, interferiam nessa apropriação das crianças em relação ao uso do material e as impediam de tocar nas ferramentas, pois temiam que elas pudessem estragar.

Eu compreendia a curiosidade das crianças e isso também causou problemas na minha relação com as professoras. Elas julgavam que as filmagens roubavam a atenção de algumas crianças e, possivelmente, elas não ficavam à vontade sendo filmadas.

Com dois meses de trabalho de campo, percebi que a utilização desses dispositivos causava interrupções na interação com as crianças: a cada momento que parava para resolver os problemas técnicos interrompia a sequência das ações, perdia-se o envolvimento afetivo com as crianças e o foco nos detalhes. Percebendo essa dificuldade, optei por convidar uma colaboradora para auxiliar na pesquisa.

Desse modo, conversei com as crianças e professoras, negociando a entrada da ajudante no trabalho de campo. Antes de apresentá-la ao grupo planejamos a sua participação no trabalho. Expliquei a dificuldade do uso dos equipamentos e as outras situações recorrentes dos problemas do manuseio dos equipamentos pelas crianças e acordamos que, a seu encargo, ficaria a captação das imagens e mediação das crianças para com os equipamentos. Entreguei à colaboradora um diário de bordo, solicitando que anotasse os detalhes que julgasse importante; a certa altura do trabalho a participação dela foi intensa.

Quando utilizava o recurso literário com as crianças, orientei-a que apontasse o que julgasse valioso, inclusive as minhas reações na relação com as crianças, no momento do circuito das atividades de contação de história. Quando acabavam as atividades, escrevia os apontamentos importantes. O áudio, mesmo com muitos ruídos e o diário da colaboradora, somados com meus apontamentos, em muito enriqueceram as análises.

O fato é que, mesmo com a entrada da auxiliar, alguns problemas permaneceram, o que fez com retirássemos o equipamento do tripé. Antecipadamente, havia solicitado permissão para as professoras e os pais, para que fosse captado o áudio-vídeo das aulas. A captação das imagens parecia estar, de certo modo, invadindo a privacidade do grupo. Ao longo do tempo, embora houvesse permissão, por prudência, julguei ser de bom tom retirar da sala a filmadora. Em uma política de “boa vizinhança”, optei apenas em captar o áudio e fotografaria as crianças somente quando fosse realizar o trabalho com elas. Nesses momentos, foi muito importante a participação da auxiliar.

Uma questão que deve ser registrada é que tomei como critério, ao escolher uma pessoa para colaborar na pesquisa, que essa pessoa não fosse estudiosa das ciências da Educação, pois não queria uma interferência direta, mas apenas uma auxiliar técnica na rotina da pesquisa.

Nos dias em que só observávamos as práticas das crianças, eu não apontava o que ela deveria escrever, só combinava a posição que ocuparíamos no espaço da sala, invertendo, a cada dia, o exercício de observação.

A nível espacial, algumas vezes, procurava acordar com a colaboradora para que ela ficasse distante, para ter visão tridimensional (me incluindo) na cena. Quanto a mim, posicionava-me nas mais variadas perspectivas da sala, dentro dos limites me movimentava para poder ouvir as “arengas” das crianças na sala de refeição, no corredor e, algumas raras vezes, no parquinho, para que fosse possível observar as crianças em suas diversas formas de interação em diferentes locais e situações.

Permaneci ao longo do tempo escrevendo o meu diário de campo, sem me envolver com o diário da colaboradora. Só tive acesso às anotações, aos apontamentos quando fechamos a atividade no terreno e ela entregou o caderno. Inicialmente, transcrevia a gravação e organizava o diário em paralelo, em caso de dúvidas recorria ao diário da colaboradora. Essas transcrições foram feitas em Portugal, durante o estágio de doutoramento.



Foi extremamente valiosa a participação da colaboradora de pesquisa, que enriqueceu sobremaneira a interpretação das culturas de infâncias. O olhar dela ora somava, ora subtraía aos meus escritos. Foi produtiva a experiência.

### **3.2.5 Procedimento de Registros das observações**

Que argumentos justificam a opção em estudar as “culturas infantis”, havendo crianças pequenas como protagonistas da pesquisa? Se as crianças são tão pequenas, como vou gestar um estudo em que elas são sujeitos, em que seus pontos de vistas sobre os elementos que permeiam suas culturas serão por elas expostos? Como será que elas expõem?

Estranho alguém que acredita na competência das crianças chegar na “cara do gol” sem saber o que fazer com a bola. O fato é que esses conceitos históricos e sociais em ditar regras às crianças não desaparecem, estão incrustados e implodidos requer um aparato metodológico de pesquisa. É preciso considerar posturas, valores, representações e conceitos que a história alicerçou. Os aportes teóricos não são suficientes para as mudanças dos conceitos arraigados sobre a autonomia do adulto em relação às crianças. Nós, adultos, somos arbitrários, etnocêntricos ao que concerne o arcabouço cultural infantil. Faz-se a hora de conceber um mundo em que adultos e crianças se interponham no respeito às suas diversidades, em seus modos próprios em girarem a roda cultural.

Assumo que realmente não sabia como as crianças responderiam às questões que eram básicas à pesquisa que se iniciava. Até aquele ponto, havia muitas dúvidas, não somente em torno das competências das crianças, mas sobre a minha própria, por nunca haver olhado as ações por elas empreendidas, distante do ângulo habitual, costumeiro, descentralizado do modo histórico de ver.

Vou me deter aqui, de modo sumário, a explicitar a experiência investigativa, estando com as crianças, tendo que registrar o que se observava de forma criteriosa, que significa uma descrição dos acontecimentos em suas minúcias. Esse é o primeiro sentido e também a primeira aprendizagem. Estar com

crianças em uma pesquisa participante é abrir-se ao mundo delas, buscar formas de ouvi-las, explorando as múltiplas linguagens que “as crianças falam” (CRUZ, 2008, p.13); e tudo que falam é digno de notas.

A primeira sessão com as crianças foi observar as suas ações e as formas como desenvolviam tais ações, tentando apreender as mediações feitas por elas nas interações, intergeracional e intrageracional no modo delas atuarem–institucionalizarem a vida social no cotidiano. Quanto aos registros, deu-se nas sequências dos acontecimentos, buscava escrever o que diziam. Não separei as vozes das crianças da dos adultos, até porque tudo ocorre ao mesmo tempo e no mesmo espaço de relação, anotava o que conseguia captar, criando uma legenda extra, para reflexão sobre o olhar do adulto e da criança de um mesmo acontecimento para facilitar a análises posteriores.

Muitas vezes antes de pegar a estrada de volta para casa, dentro do carro, anotava alguns detalhes, ocorrências que haviam sido perdidos. “Construir um registro de dados é um trabalho penoso – maçador e exigente – “ (GRAUE & WALSH, 2003, p.157). O campo de trabalho é surpreendente a cada entrada; são muitos os transbordos e são eivados de significados; de tempo em tempo, novos elementos vinham à mente. Esse trabalho complementar da caderneta de campo foi útil posteriormente para localizar e materializar os acontecimentos. A compilação dos dados dos cadernos de campo foram organizadas no diário; as especificidade dos olhares de uma mesma realidade observada, apreendida de perspectivas diferentes.

O trabalho de organizar os dados cerzidos nos amiúdes do real observado não se fundiu em simples aglomerado de escritos, pressupondo “apenas o registro de ter estado lá, é o que se reuniu enquanto se esteve lá” (GRAUE & WALSH, 2003, p.171). O aporte dos dados serviram para alinhar e descrever a narrativa completa, inferindo na íntegra o trabalho de campo como “lugar de fronteira”, no que pressupõe Caria, (2003, p.15); “o estar dentro, o estar fora dos contextos de acção em análise[...]”.

Os registros das sequências de interações nem sempre capta na íntegra as

situações, até porque atravessam-se ocorrências multifacetadas. Os “episódios interativos” (CORSARO, 2011) implicam, por parte da pesquisadora uma habilidade em saber lidar com essas frentes, desenvolvendo estratégias de observação para não se perder nos registros. Devo dizer que, no início, perdi muitos dados, depois fui evoluindo nas experiências.

Outro ponto que merece atenção em relação com a pesquisa com crianças foi atentar-se aos detalhes na relação de sociabilidade em que elas investem e debruçam-se no cotidiano, apreendendo as ações significativas em que estão envolvidas, ou seja, construindo um discurso narrativo. Denzin traduz esse mergulho de campo em uma “descrição densa”.

A descrição densa faz mais do que registrar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros fatos de aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas as outras. A descrição densa evoca a emotividade e os autos-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação dessa experiência, ou a sequência de acontecimentos para a pessoa ou pessoas em questão. Nessa descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação. (DENZIN, 1989, p.83 *apud* GRAUE e WALSH, 2003, p.163).

Busquei apontar, fidedignamente, o que as crianças verbalizavam para facilitar o apuro analítico do contexto observado. Somei os escritos do caderno de campo, à transcrição do áudio e imagens fílmicas, afinando as informações colhidas das pequenas realidades, nos revelando uma riqueza enorme em termos de vidas, de experiências e saberes.

Para além dos registros de campo, recolhi registros gráficos das próprias crianças. As crianças escreviam e desenhavam em meu diário de bordo; também guardei algumas atividades que foram fotocopiadas dos planos de aulas, gentilmente cedido por uma das professoras, para que pudesse analisar o olhar das crianças sobre as atividades propostas. Pesquisar com as crianças é legitimar seus saberes em suas maestrias culturais, observando os espaços que elas ocupam quando se relacionam entre si e quando se relacionam com o adulto, ou mesmo quando conversam consigo mesmas.

### 3.2.6 Processo da análises/interpretação das informações

Esta é a fase mais complexa da pesquisa, interpretar os sentidos das notas coletadas no campo, os dados “em bruto” (GRAUE & WALSH , 2003,p.161) e transformá-los em unidades de significações. Trata-se de organizar, analiticamente, os dados, desmontá-los, produzindo um novo discurso. Denzin descreve que a interpretação dos dados é o processo de construção de um texto, uma narrativa para situar o leitor no campo investigado. Reitera o autor que

Nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas do campo, o investigador qualitativo depara-se com uma tarefa difícil, e o desafio de dar sentido, aquilo que foi aprendido. A este dar sentido aquilo que foi aprendido chamo eu arte de interpretação. Ela também poderá ser descrita como partindo de investigação para o texto e daí para o leitor. A prática desta arte permite ao investigador bricouler (Levi-strauss, 1996, p.17) traduzir o que foi apreendido para um corpo de trabalho textual que comunique esses entendimentos ao leitor (DENZIM, 1994, p. 500 *apud* GRAUE & WALSH, 2003, p.191)

O significativo volume de material coletado no trabalho de campo se constituiu em um moroso trabalho de tratamento de dados. A primeira instância foi transcrever todo o material captado em áudio e em vídeo em formato de texto, sem retirar o sentido. Embora houvesse muitos ruídos na gravação, consegui constituir um texto ordenado, mantendo a mensagem nele contido.

A segunda fase foi digitar os diários de bordos em uma sequência dos dias de observação, acoplando alguns detalhes dos textos da colaboradora, mas mantendo as identidades da construção. A leitura dos dados acoplados às densidades dos conceitos teóricos afunilam os dados, propositando a seleção de um esquema categorial<sup>36</sup>. As unidades dos dados foram sendo modificadas e descartadas, um princípio que resulta em “uma verdadeira garimpagem de ações, realizações e sentidos interessados, acima de tudo, com o vivido impregnado

---

36

Bardin chama categorização a passagem “dos dados brutos aos dados organizados”, definindo-a como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Para esse autor, as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (1995, p.119).

da cultura daqueles que os constituem” (MACEDO, 2006, p. 87) até o alcance suficiente para responder, objetivamente, as questões da investigação.

A análise do aglomerado na seleção das ideias expressas nas categorias serviu para um constructo textual passível à interpretação.

A interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objecto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora. Ela ilumina, derrama luz sobre a experiência. Ela salienta e refina, tal como quando a manteiga é purificada, os significados que podem ser coados de um texto, de um objeto ou de qualquer experiência. Assim concebido, o significado não está no texto, nem a interpretação precede a experiência ou a sua representação. O significado, a interpretação e a representação estão profundamente interligados entre si. (DENZIM, 1994 p. 504 apud GRAUE & WALSH, 2003, p.192).

O objetivo final do trabalho etnográfico realizado é refletir as feições das construções interpretativas. No entanto, asseguro que, devido ao longo tempo no campo, os dados já vão se integrando, tomando forma, à medida que vão sendo perseguido pelo olhar da pesquisadora. A interpretação dos dados se aloca ao longo de todo o processo.

Pelo olhar de Pimentel,

A pesquisa do tipo etnográfica é movimento, evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamento entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo aquilo que as teorias já disseram a respeito do que os outros já disseram e fizeram enquanto partilhavam suas comunidades de destinos com as comunidades de pesquisadores. (PIMENTEL, 2009, p. 163)

Macedo (2006, p.136) respalda a questão quando orienta que “de fato na etnopesquisa a análise é um movimento incessante do início ao fim, que em determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos”. Foi o que realmente ocorreu. Percebia que as frentes questionáveis da pesquisa foram se “repaginando” e novas interpretações emergiam e o objeto de investigação foi tomando novas formas, movimento que não cessou, pelo fato de a cultura ser dinâmica, e a interpretação estar sempre prestes às novas interpretações. Bourdieu afirma que a interpretação é somente um ligeiro acabamento.

A construção do objecto(...) não é coisa que se produza de uma assentada, por espécie de acto inaugural, e o programa de observação ou de análises por meio da qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, a maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas sugeridas por o que se chama de ofício, quer dizer esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 1989, p. 26-27 *apud* CASA-NOVA, 2009, p.32).

Novas opções foram sendo construídas ao longo da estrada investigativa. Por muitas vezes entrava em pânico, porque são tantos os vieses e os embaraços que me indagava se realmente não estava inventando uma nova pesquisa. Como artesã, lapidava as questões e ia em busca de constituir sentidos para algo dado e que julgava pertinente. Atentava aos novos sentidos semânticos, em relação ao que havia sido recortado.

Com o tempo de imersão, percebo que a pesquisa é, de certo modo, um “investimento cultural”, de riqueza polissêmica, na constituição subjetiva dos partícipes do arremedo cultural. A riqueza da pesquisa está no processo.

Macedo (2006), denomina esses rascunhos de investigação passado a limpo, como “saturação dos dados”<sup>37</sup>. Considera o autor que esse é o momento de selecionar as partes essenciais das que realmente não têm serventia, o que ele chama de processo de “filtragem” para se chegar a uma efetiva consciência da experiência encampada. Realmente, as categorias pré-existentes nessa pesquisa não tiveram caráter definitivo, tendo sido eliminadas algumas sobras, às vezes até depois de serem analisadas. Às vezes as substituía por outras que considerava ainda mais relevantes a responderem os sentidos da problemática inicial.

O trabalho de campo incide em uma complexidade para a classificação do corpus de análise, o que pressupõe a escolha das unidades de registros, a sedimentação dos discursos, as asserções significativas e a interpretação do fenômeno.

---

<sup>37</sup> “saturação dos dados indicativos da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do corpus empírico. Esse momento jamais é visto como momento estanque, pois é possível de retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento” (MACEDO, 2006, p.136).

Essas unidades são permissivas à construção dos etnométodos, à medida que se adentra ao fenômeno, lapidando-o a dar sentido ao que se busca, obtém-se a síntese da unidade significativa, pondo em destaque as categorias analíticas dominantes que permitiram realçar alguns aspectos considerados importantes no campo da temática em estudo. Eis o que resume Macedo dessa investidura no campo fenomênico:

Aqui a pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos que, articulados, dão a “medida” da confiabilidade das etnopesquisas. A existencialidade no mundo é precisamente aquilo que deve ser compreendido, conceitualizado e teorizado nessa perspectiva. [...] Há portanto de se imbuir de uma imaginação metodológica que ultrapasse a mera descrição e interpretação sumárias, produtos de simples constatações. A medida que a leitura interpretativa dos ‘dados’ se dá — às vezes por várias oportunidades —, aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices interpretativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidade marcantes; emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações em noções subsunçoras — as denominadas categorias analíticas — que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feições mais organizadas em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um pattern compreensível e heurísticamente rico. (MACEDO, 2006, p.138).

O processo de constituição do corpus de análise e definição das unidades significativas, bem como a construção das categorias, seguiram os seguintes percursos:

1. O acesso aos discursos organizados nos dados no campo e a penetração de sentido para esses dados permitiu a leitura desse material “em bruto” que teve de ser submetido a uma organização em que iam sendo preenchidas as lacunas. O texto compilado foi sendo digitado, somado às transcrições dos áudios, construindo um diário único, formatando um grande corpus a ser analisado qualitativamente.

Foram feitas várias leituras do acervo coletado. Embrenhei-me nas pertinências contextuais, apreendendo cada discurso para uma segunda prévia de seleção.

Essa segunda “peneirada” dos dados foi para levantar as questões fundamentais, construir temáticas na definição das categorias que permitissem conhecer,

organizar e analisar a(s) realidade(s) em estudo, buscando conexões entre os dados no sentido de possibilitar a construção de relações entre elas, aferindo uma “robustez na interpretação” (MAROY, 1997 *apud* CASA-NOVA, 2009, p. 94). Importante se faz o rigor nesse momento de análises da construção das categorias. As orientações de Macedo (2009) advertem quanto ao “ rigor outro” e ao critério:

[...] nesse veio, o rigor da interpretação passa a ser um processo de tensão, de negociação entre o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades da realidades pesquisadas em expressão e as intimidades dos atores sociais, ou seja suas implicações sociais, afetivas, culturais , eróticas. Dos focos de luz, que esta “colisão” produz, emerge uma compreensão intercriticizada um pattern que se globaliza compreensivamente, enquanto unitas multiplex (Morin), ou seja, uma unidade que se constitui na multiplicidade, uma compreensão que em movimento se totaliza, como algo inacabado e contextualizado. (MACEDO, 2009, p.97).

2. Depois de selecionar as informações para se construir as categorias, buscou-se dar “ênfase à construção e sistematização analítica e interpretativa” (Macedo, 2009); refinar a análise, elencando outras unidades significativas, tencionando essas unidades dentro de cada temática em busca de uma densidade significativa, procedendo a construção de novas categorias interpretativas, constituindo títulos e subtítulos de cada capítulo.

3. Depois da análise dos recortes temáticos, busquei concatená-las a conceitos teóricos que julgo relevantes, o que implicou em um grande labor com as teorias em que se enquadra a pesquisa. E nesse processo optei por construir quatro grandes categorias:

a) a instituição e caracterização da comunidade;

b) As culturas de pares das crianças e a reprodução interpretativa nos processos instituídos no âmbito das aprendizagens e a relação social entre crianças nos modos de brincar;

c) A literatura afrodescendente do brincar ao faz de conta. O livro como



objeto interativo das culturas infantis.

d) Culturas, currículo e experiências infantis.

As muitas leituras permitiram destacar essas unidades em que inventariei algumas ideias principais, que conduziram as subunidades de significação (subcategorias). Não foram tidas em conta unidades de enumeração por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Assim, o processo seguinte foi elencar as unidades e subunidades para analisar, qualitativamente, numa perspectiva interpretativa.

A constatação no estudo realizado é que as unidades de significação pareceram-me suscetíveis a darem conta dos traços de sentido dos enunciados significativos das crianças, permitindo a compreensão das realidades contextuais.

Outra constatação é ter ciência de que, apesar da falibilidade que esse estudo possa aportar quando confrontadas com outras pesquisas, ainda assim o considero relevante, por refletir as análises das unidades de significação para a causa que buscava.

Considero relevante, pois me permitiram um rico aprendizado. No entanto, tenho ciência de que não são conclusões que devam ser consideradas fechadas, devem ser bolinadas para que sejam sujeitas a novos alcances interpretativos.

Para dar conta da complexidade do fenômeno, examino as práticas culturais das crianças, em um contexto quilombola, a partir de quatro categorias acopladas às subcategorias, que foram por mim representados nos quatro quadros nas seguintes organizações: Categorias, Subcategorias e Objetivos.

**Quadro 1. A Instituição e a Caracterização da Comunidade**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Instituição e categorização da comunidade	O contexto - Espectografia da comunidade	Identificar a paisagem do lugar
	Categorização do espaço Educativo	Analisar o espaço institucional educativo
	Equipe educativa	Identificação e descrição da equipe pedagógica
	As crianças	Descrição do grupo de crianças
	O espaço físico/mobiliário e arquitetura da escola	Identificar as locações físicas do CEMEI
	Organização do espaço, do lugar e do tempo institucional pelas crianças	Identificar os usos sociais dos espaços pelas crianças

(Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

**Quadro 2. As culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
As culturas de pares de crianças e a reprodução interpretativa	Relações de culturas de pares na perspectiva de crianças com adulto e entre crianças	Perceber como as utilizam as estratégias do mundo adulto para obter o controle das ações em suas culturas de pares
	Cultura simbólica da infância nas atividades do brincar ao faz de conta (compartilhamento e controle - Conflitos nas relações de pares).	Compreender como (re)produzem ou (re) significam o brincar na relação com a cultura adulta na interação entre pares

(Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

**Quadro 3. A Literatura afrodescendente do brincar ao faz de conta. O livro como objeto interativo das culturas infantis**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>A literatura afrodescendente do brincar ao faz de conta: o livro como objeto interativo das culturas.</p>	<p>A representação do negro as obras literárias e o encontro-desencontro das culturas das crianças com as obras</p>	<p>Análise das obras partilhadas com as crianças</p> <p>Perceber como as crianças ganham consciências de si na relação mediada com a literatura</p> <p>Compreender alguns saberes que as crianças adquirem interpretando os espectros da ficção na relação com o mundo em</p>
	<p>O pertencimento étnico-racional nas culturas de infâncias/ as convergências e divergências na construção-desconstrução da pertença</p>	<p>Compreender a extensão das experiências das crianças com os textos em suas vidas diárias, tentando observar ao longo da leitura o reconhecimento, a preservação ou não da essência e a produção de novas linguagens e nas performances corporais</p>

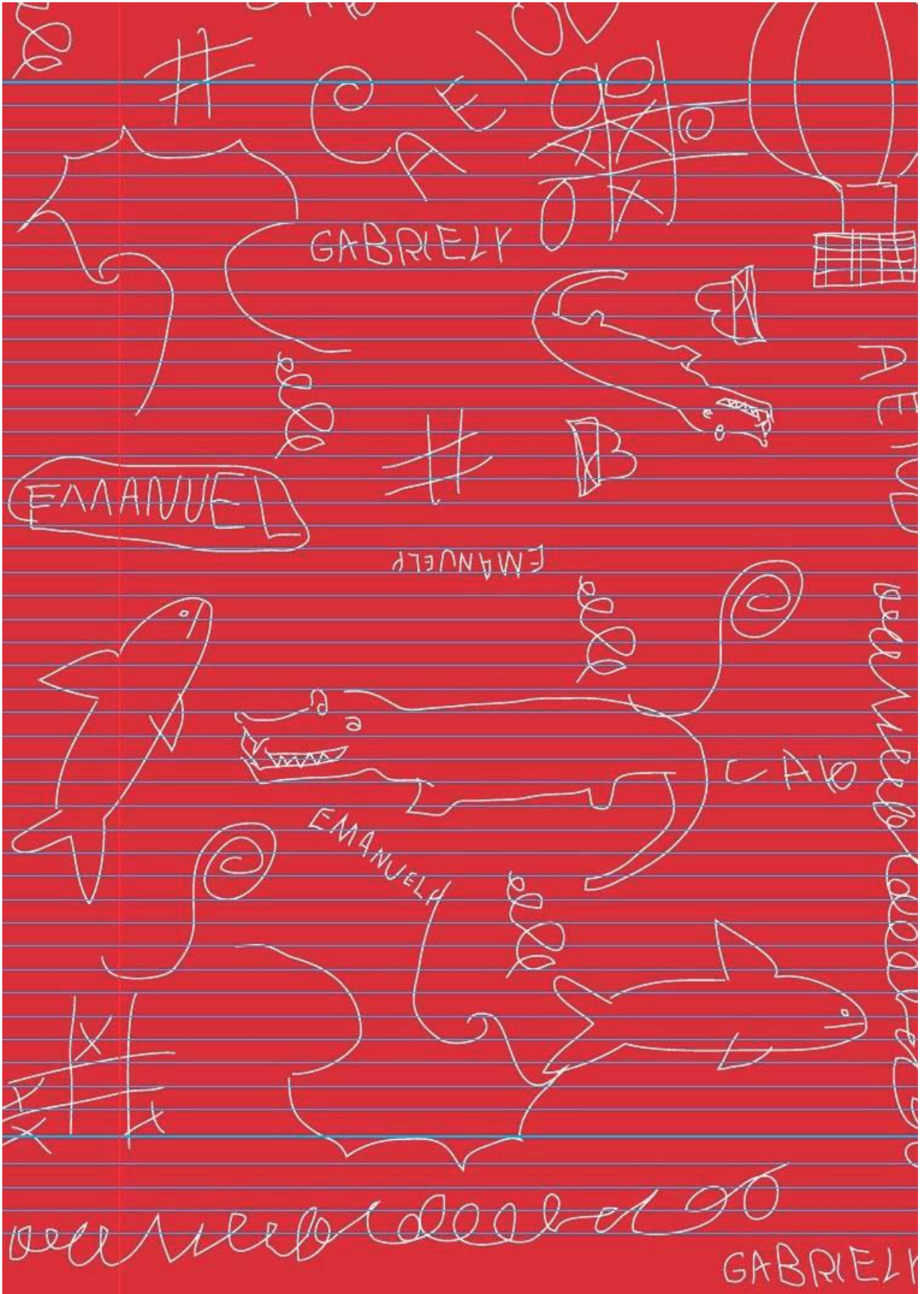
(Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

**Quadro 4. Cultura, currículo e experiências infantis**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Cultura, currículo e experiências infantis	Cultura, culturas de infâncias e produção do conhecimento	Conceituar valores culturais na produção social da infância afrodescendente
	Currículos em atos de infâncias	Identificação do tipo de atividades realizadas  Relações sociais de etnia entre crianças
	Culturas infantis na produção social do currículo	Referências conceituais e expressões de etnia mobilizadas

(Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

Esses quadros sintetizam de forma esquemática o sistema de categorização e subcategorização relativo aos eixos de análise, dando consistência e sentido para aprofundar a compreensão das interações e relações sociais entre as crianças, tendo como fundamento a questão étnica dialogada com a produção do currículo para a Educação Quilombola.



## **CAPÍTULO 4 - A INSTITUIÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE**

**Nosso segredo está todo guardado aqui, né tia?  
(Manu)**

### **4.1 O CONTEXTO - ESPECTROGRAFIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA RETIRO DE MANGARAÍ**

O território negro de Retiro é um lugarejo localizado no distrito de Mangaraí, na região de Santa Leopoldina- ES. O município foi emancipado em 21 de abril de 1884, da capital Vitória. Sua área é de 724,25km e dista 46 km da capital. Segundo moradores, a localidade teve esse nome de batismo devido ao fato de ser um lugar que vinha sendo usado para a retirada dos ex-escravizados e de seus descendentes. Por esse histórico, essas terras quentes, acidentadas chuvosas e fracas (INCAPER/ NEPUT, 1999) foi batizada de Retiro. O lugar é cortado pelos Rios Mangaraí e Santa Maria. O solo de Retiro é considerado argiloso e, no ponto de vista de suas fertilidades, as terras são consideradas fracas pela sua baixa reserva de nutrientes.

No século XIX, essas terras foram ocupadas pelos primeiros portugueses. A população europeia se estabelecia na localidade, empregando a mão-de-obra escrava nas fazendas que se formavam. Havia o plantio de uma imensa produção de cana- de-açúcar, café, mandioca, arroz e milho.

De acordo com relatos historiográficos descritos nos relatórios dos presidentes da província do Espírito Santo, além dessa possibilidade de exploração da mão-de-obra escrava nas fazendas locais, há registros de negros que, em fuga, se deslocavam para esse lugar, formando quilombos nessa faixa territorial.

Segundo Oliveira (1999), os membros da Comunidade Quilombola de Retiro traçam a sua história a partir do ex-escravo Benvindo, que lhes transmitiu a herança de um território.

Benvindo Pereira dos Anjos era casado com Maria Pereira das Neves, escrava forra. Maria trabalhava com artesanato e a venda dos objetos feitos por ela teria proporcionado uma reserva para a compra da primeira terra de Benvindo. Existe um registro no cartório de Mangaraí de Benvindo ter documentado, no ano de 1892, uma área de terras em um local denominado Conceição. Em 1912, no cartório do tabelião Joaquim José do Nascimento, em Santa Leopoldina, Benvindo documentou, por meio de escritura, as terras onde vivem hoje seus descendentes.

Apontam as pesquisas de Oliveira (2005) que, nos tempos atuais, essa localidade é habitada por um agrupamento familiar, composto por 68 casas, onde vivem 71 famílias e 234 pessoas, formando vários núcleos ligados por laços de parentesco.

É comum reviverem, na atualidade, práticas de outrora, permeadas por conflitos entre negros e brancos. Os catos e formas de resistências são vivenciados e simbolizados, rememorando modos vividos dos negros em aquilombamentos. Ainda praticam, simbolicamente, frentes de resistências. A exemplo, a Caminhada dos Zumbis Contemporâneos até o distrito vizinho, lugarejo batizado de São José de Queimados.

Queimados é um povoado pertencente ao município de Serra e faz divisa com Santa Leopoldina. Conta-se que nessas cercanias se travou a maior revolta de escravos, uma grandiosa rebelião em favor da libertação, ou seja, da alforria dos negros escravizados na província do Espírito Santo. Essa ocorrência data do Período Imperial do Brasil e o movimento foi de tal monta, que tornou-se conhecido como a “Insurreição de Queimados” (a classe dominante usava esse nome para se referir à revolta). A vila dista, aproximadamente, seis quilômetros de Retiro.

Os descendentes do escravo Benvindo Pereira dos Anjos, herdeiros da comunidade de Retiro, contam que essa revolta tomou conta de todos os escravos que habitavam e transitavam nessa faixa de terra. Relatam, em suas minúcias, o ocorrido em 19 de março de 1849. O levante tomou corpo quando a Vila em festa de inauguração da igreja local tornou-se palco de escravos em rebelião. A construção da igreja fora feita por eles, homens cativos, que depositavam uma esperança no futuro em liberdade. Trabalhavam noite adentro

para o padre da Vila, que, em troca do trabalho, comprometeu-se em doar as cartas de alforrias para aqueles homens que, arduamente, construíram a igreja da Vila, no entanto a promessa de alforria fora quebrada, o que gerou a grande a revolta.

O que se conta foi que, no dia da inauguração, os escravos revoltados colocaram fogo na igreja, gerando muitos ataques e fuga em massa de escravos não somente dessa região, como também das fazendas do norte do estado. Essa história é confirmada pela memória social local, tanto pelos moradores de Retiro, como pelos moradores que permanecem em Queimados. Os historiadores reforçam essas narrativas e até relatam que a população escrava de Queimados achou refúgio nos Quilombos de Retiro. Essa região também abrigou muitos escravos forros que compravam suas terras e permaneciam na localidade. Atualmente, os moradores da comunidade esforçam-se para garantir a posse dessa terra, como também fortalecem a identidade na negritude. A história de Retiro, proclamado nos enunciados dos moradores, é composta de resenhas em torno da chegada da população negra no lugar.

A escolha dessa comunidade quilombola deveu-se devido à localidade relativamente próxima a Vitória, e por haver ciência de que o trabalho etnográfico demanda uma vivência intensa, uma experiência profunda com a população estudada. A facilidade de acesso possibilitou-me participar, ativamente, das rotinas das crianças no CEMEI – Centro de Educação Infantil, três vezes por semana, permanecendo ao longo de todo o dia.

Nesse espaço educativo, as crianças permanecem em tempo integral. Pretendi, assim, desvendar a construção de identidade das crianças na interação complexa com os pares na sala de aula, crendo que o composto de culturas a serem construídas se envereda ao aramado histórico-cultural do lugar, produzida nas lógicas sociais das crianças nas brincadeiras e em seus conluios culturais.

Entrever o alocamento-deslocamento da cultura quilombola nas culturas de infâncias tornou-se o critério básico para a finalidade da minha permanência com o grupo de crianças em seus trâmites educativos, observando as culturas



de pares impressas nos fluxos, movimentos, tensões, contradições nas relações cotidianas no espaço formativo de Educação Infantil.

Conhecer o espaço político da comunidade e a interpretação desse pelas crianças tornou-se significativo na percepção das ações desses atores que também produzem e transformam os espaços em que atuam, portanto pertinente à investigação do reconhecimento identitário.

Retiro é um lugar pequeno e todas as pessoas são conhecidas, mesmo as que moram em casas mais distantes. No trajeto pelo caminho que leva à escola é raro ver alguém caminhando, o que interpreto como um mundo comunitário em que os homens aram a terra e as mulheres se entranham ao lar, produzindo um “silêncio só”.

Nesse lugarejo específico, refletir a construção da identidade, compreende-se como Cuche (2002), não uma ilusão, pois ela se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. A abordagem subjetivista tem o mérito de considerar o caráter variável da identidade (CUCHE, 2002: p.182). Supõem-se que, no caso das crianças, elas constroem nesse arcabouço cultural demarcações próprias, mas não deixam de incorporar os símbolos culturais que permeiam as ações no coletivo. Assim sendo, eis os percursos.

O centro de educação Infantil foi fundado em 11 de dezembro de 1996, atendendo às necessidades das famílias do lugarejo, uma vez que as crianças maiores são encaminhadas para escola de Educação Básica em Mangaraí.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO

A Creche (CEMEI) de Retiro foi construída para atender à demanda da população campesina<sup>38</sup> que, por meio do cultivo da terra constitui-se, basicamente, em alguns

casos, da agricultura familiar sustentável, em outros, na empregabilidade temporária do plantio e colheita de café nas fazendas vizinhas da comunidade. A economia campesina dita o fluxo do tempo de abundância do campo e o plantar colher café, mandioca, milho, marca o tempo de maior sustentabilidade econômica local e torna-se capilar ao fluxo no espaço de Educação Infantil.

É visível o esvaziamento da Pré-escola quando a prana comercial da cultura cafeeira está em baixa. Fora do tempo produtivo do café, a localidade parece estagnar-se, a população se recolhe, surgindo uma paisagem conformada com o colapso econômico que parece virar as costas a essa forma de existência cultural humana. Sendo o café a artéria vital do movimento comercial que caracteriza a sustentabilidade da comunidade quilombola, fora o tempo de colheita, a população tradicional permanece em seus quintais basicamente, preservando os costumes e tradições, que se encontram na força da terra.

Quando cheguei ao espaço educacional de Retiro, solicitei informações sobre a baixa frequência das crianças no espaço educativo. As professoras me mostraram a lista de matrícula, na qual havia 44 crianças registradas, no entanto as crianças eram flutuantes, ora vinham, ora desapareciam sem sinais.

Nas redondezas basicamente, há somente essa pré-escola, em vista da distância de uma “freguesia” a outra, os professores e algumas crianças utilizam o transporte rural municipal cedido pela prefeitura. A pré-escola se adequa à função educativa e à função comunitária. Atende aos interesses da população trabalhadora local, dando suporte às logísticas culturais no acolhimento dos filhos menores.

---

“[...] assim nomear povos, geograficamente localizados no campo, era um jeito de dizer que o conhecíamos como modo de viver era eivado de tradições diferentes daquelas marcada pelo jeito urbano de tocar a vida. Denominávamos de imigrantes, escravos, indígenas, caboclos ribeirinhos e litorâneos, assim como seus descendentes, genericamente, todos juntos, como povo de roça, atribuindo-lhe com essa denominação as características de um povo trabalhador, um povo ingênuo, romantizando seus modos de ser e viver. Era assim, nessa comparação dos povos campesinos com os modo de vida urbana, a maneira eurocêntrica que se formulava a visão generalista de viver, acríticos das populações campesinas. Pois, então, conhecendo os povos tradicionais, a população campesina, como grupos sociais que mantém suas formas de organização espacial, seus modos de produção e suas manifestações culturais muito arraigadas na tradição que os distinguem e lhes garantem identidades reconhecidas.” (VALLADARES, 2010, p.44-47).

A frequência é vinculada a empregabilidade das mães e, facilmente, se conclui que o espaço de educação infantil acolhe as crianças no tempo em que as mães estão atendendo a demanda da produtividade da cultura cafeeira, fora isso, o espaço educacional funciona com um grupo reduzido de crianças, cujas mães trabalham em outras frentes produtivas ou mesmo as que estão à frente dos trabalhos domésticos.



Mapa elaborado a partir das plantas pesquisadas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Divisão Técnica SR20/T. Superintendência Regional do Espírito Santo (Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012).

Em conversas informais com uma das profissionais, escapou no discurso que, no início do ano se ventilou um burburinho na sede de Santa Leopoldina, que o espaço de Educação Infantil estava em vias de ser fechado, em razão do baixo fluxo das crianças.

Para permanência do espaço em atividade construiu-se um movimento dos representantes da Associação e uma das professoras se juntou a eles, percorrendo toda a redondeza, conscientizando a população da importância da permanência do espaço escolar para a comunidade. Orientou-se a população para o exercício da matrícula dos filhos, mesmo que as crianças frequentassem somente na época da colheita, para não ocorrer o fechamento da escola, considerando que esse espaço é um bem cultural conquistado pela comunidade, que “nas lutas por dignidade e vida no campo e na cidade os trabalhadores tem buscado garantir educação e

práticas sociais inclusivas para seus filhos (FOERSTE, 2010, p.105)”. Advoga o autor que o “acesso à escola ao filho do trabalhador é uma prática historicamente negada pelo poder”.

Pelo exposto, compreende-se a luta da comunidade em manter a escola, utilizando estratégias consonantes com a cultura do lugar.

Durante a colheita, somente na sala de berçário ampliou-se a demanda, foi o que pude observar, embora a porta do berçário estivesse sempre fechada. Em quase todo o tempo em que estive lá, pude perceber, pela acústica local, a chegada de mais crianças, pois elas choravam sem parar, dificultando o trabalho, uma vez que não há tempo de adaptação da criança ao novo espaço de cultura. As duas professoras do berçário não conseguiam acalantar as crianças e era comum as professoras da sala em que eu estava ajudarem; inclusive, algumas vezes, me envolvi nessa demanda.

### 4.3 A EQUIPE EDUCATIVA

A Pré-escola São Judas Tadeu é mantida pela Prefeitura Municipal de Santa Leopoldina e possui um quadro docente não fixo. A equipe educativa é formada por professores do Berçário, JI, JII. Na ocasião, a equipe era composta por oito professoras, apenas uma morava na comunidade. As professoras são quase todas contratadas e somente uma é do quadro efetivo da prefeitura, lotada há cinco anos na escola. No final do ano de 2011, essa professora entrou no concurso de remoção, pelos rumores de desativação do CEMEI, e optou voltar para um CEMEI da sede, Santa Leopoldina. As professoras revezam os turnos matutino e vespertino com a escola de ensino fundamental de Mangaraí, que dista 16 km da comunidade quilombola; duas delas permanecem nos dois horários na comunidade. Quase todo o grupo de professores tem formação em Pedagogia, duas estavam fazendo suas licenciaturas.

A equipe é coadjuvada por três auxiliares de serviços gerais (uma merendeira, uma responsável pelo serviço de limpeza e outra que se ocupa da lavagem das roupas). As três residem na comunidade quilombola e são herdeiras de Benvindo.

As auxiliares de serviços gerais têm como formação a educação básica e são do quadro permanente da PMSL e lotadas no CMEI, desde sua inauguração.

A sala em que me centrei para observar as crianças havia quatro professoras, sendo que duas atuavam pela manhã e duas à tarde. Ao longo do tempo, houve uma mudança de professoras e trocas entre elas. Algumas delas não permaneciam integralmente no espaço. Durante o turno matutino, geralmente, somente uma permanecia na sala e a outra se encaminhava para a turma de berçário. A que permanecia não se incomodava com o trânsito permanente da colega de trabalho. Das quatro professoras que observei diretamente, uma é branca e tem mais de 25 anos de trabalho, porém não possui formação superior, três são negras recém-formadas. Na sala ao lado, observei também algumas crianças. Essa sala era muito pequena e só havia uma professora afrodescendente trabalhando nos dois turnos. Já na sala de berçário, não tive muito contato, mas eram quatro professoras. Entre o conjunto de professoras somente uma era moradora de Retiro.

Devo dizer que a dificuldade é grande quando se tenta fazer uma pesquisa com crianças sem dar ênfase ao trabalho dos adultos. Percebi que tanto as professoras como as assistentes forjavam um espaço no meu diário, queriam contar suas histórias de vida, queriam que gravasse suas trajetórias docentes. Eu acatava e até fazia entrevistas, todavia explicava que suas vozes só iriam aparecer quando necessário e explicava que a observação era em torno das culturas das crianças.

#### **Quadro 5: Funcionárias**

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Grupo Etário</b>	<b>Vínculo Empregatício</b>
Marília	Professora	4/5 anos	Contratada
Maria Lúcia	Professora	3/4 anos	Efetiva
Rosana	Professora	4/5 anos	Contratada
Síntia	Professora	4/5 anos	Contratada
Giovanna	Professora	4/5 anos	Contratada
Rosilda	Professora	Berçário	Contratada
Carmen	Professora	Berçário	Contratada

Pamela	Professora	Berçário	Contratada
Joana	Merendeira		Efetiva
Maria	Zeladora		Efetiva
Josefa	Zeladora		Efetiva

As informações que constam no quadro foram dadas pelas próprias profissionais e seus nomes foram preservados a pedido das mesmas. (Fonte: Arquivo criação Marina Miranda,2012).

#### 4.4 AS CRIANÇAS

O grupo de crianças, no início do ano letivo, era composto por 26 crianças (JI e JII), sendo que do ponto de vista etário a maioria delas tinha entre quatro e cinco anos e somente quatro tinham três anos. Já, já no final da pesquisa, muitas crianças evadiram, permanecendo 17 crianças, e o restante deixou de frequentar a escola, sem apresentar as razões para a direção. No que se refere ao gênero, dez crianças são do sexo feminino e a o restante do sexo masculino. Isso implica, ao referenciar as crianças no contexto, na diversidade de gênero que interferem sobremaneira nas culturas de pares, no que implica em seus diferentes percursos formativos na instituição.

É interessante ressaltar que todas as crianças do JII prestes a fazerem 05 anos, eram veteranas no espaço, e a professora Maria Lúcia que estava a frente do JI é a mesma professora que os acompanhou no anos anteriores. Maria Lúcia de algum modo, exercia um domínio sobre algumas crianças por elas ainda estarem ligadas emocionalmente à professora e acatarem as suas prerrogativas docentes.

Na articulação desse percurso institucional das crianças, importa então chamar atenção, sobre a autonomia das crianças do JII, em relação ao quadro de professoras novatas. Eram elas que ditavam os saberes sobre o espaço, sendo portadoras de uma agência de poder perante a instituição. As ocorrências dessas culturas de empoderamento ocorriam, principalmente, em presença da “tia Maria Lúcia”.

Na arena de adaptação e sociabilidade aos novos grupos, as crianças exercitam os seus domínios culturais. Há uma disputa de poder para reafirmarem suas

individualidades. No grupo em que estão se adaptando em interação na identidade com os pares, posta está a marca de subjetividade dos sujeitos no compartilhar das específicas culturas. Nesse sentido, foi notório que algumas crianças do grupo do JII, na legitimação de suas subjetividades, portaram-se com ligeira autonomia cultural, mediante os demais (professoras novas e o grupo de crianças JI).

Também se faz importante referenciar as crianças aos seus contextos familiares. Localizá-las no seio familiar tem a sua relevância para, posteriormente, compreender de, forma mais clara, a diversidade de comportamentos e atitudes das crianças em suas culturas de pares.

Essas crianças são oriundas de agregados familiares do tipo nuclear com nível socioeconômico e estatuto sociocultural relativamente baixo. As famílias das crianças são jovens e atuam profissionalmente no comércio das redondezas, na cultura das suas próprias terras ou nas fazendas cafeeiras vizinhas. Esses empregos temporários associam-se a baixos salários e condições de trabalho precário. Somente uma criança era filho de uma das professoras da escola, que ainda estava cursando sua graduação em pedagogia, em modalidade EAD. Essa professora ocupava o trabalho no CEMEI em tempo integral.

É importante referenciar os contextos familiares das crianças. Em certos casos, fui ao encontro dos pais para buscar algumas respostas e compreender os modos que se comportavam no espaço educativo. Foi de extrema relevância conhecer alguns membros da família. Os pais das crianças são jovens e a média de idade dos pais é inferior a 40 anos, com baixo grau de escolaridade.

#### **Quadro 6: Identidade, idade e situação profissional da mãe**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Mora em Retiro</b>	<b>Profissão da mãe</b>
Alice Nascimento da Conceição	5 anos	Sim	Merendeira
Caio de Oliveira Leite	5 anos	Não	Lavradora
Emanuelly Muniz Firme (Gêmea)	4 anos	Não	Lavradora
Gabrielly Muniz Firme (Gêmea)	4 anos	Não	Lavradora
Gabriel de Freitas Kruger	4 anos	Não	Lavradora

Joyce dos Anjos Pereira*	4 anos	Sim	Aux. Serviços Gerais
Kamille Victória dos Anjos Pivitta*	4 anos	Sim	Do lar
Matheus Coutinho Sacramento	4 anos	Não	Repositora de Supermercado
Matheus Gabriel Souza	5 anos	Não	Manicure
Melissa Gomes dos Anjos* (Gêmea)	5 anos	Sim	Do Lar/Lavradora
Rayssa Gomes dos Anjos* (Gêmea)	5 anos	Sim	Do Lar/Lavradora
Sayonara Nascimento Rocha (Gêmea)	5 anos	Não	Do Lar
Cinthia Nascimento Rocha* (Gêmea)	5 anos	Não	Do Lar
Clara Simões Martins	3 anos	Não	Do Lar
Macaule Almeida dos Anjos*	3 anos	Sim	Do Lar
Ruan de Araújo e Silva*	3 anos	Sim	Professora
Riquelme Gonçalves dos Anjos*	3 anos	Sim	Lavradora

\*Crianças descendentes de Benvindo (Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

Aponta-se, no quadro acima, a diferença na regularidade etária e na composição de gênero. O grupo de crianças se caracteriza ainda por aquelas que pertencem ao território de Retiro e as que vivem nas imediações.

Ressalto que, no quadro, as identidades das crianças foram mantidas, a fim de legitimá-las como atores sociais. O destaque à profissão da mãe justifica-se pelo contato tecido apenas com elas em visitas às suas casas ou aos seus trabalhos, uma vez que os pais quase sempre não se faziam presentes.

#### 4.5 O ESPAÇO FÍSICO /MOBILIÁRIO E A ARQUITETURA DA ESCOLA

A disposição física interna do espaço funciona em precárias acomodações com pouca ventilação, pouca luz e um mobiliário inadequado o desenvolvimento de uma educação com qualidade. O espaço é dividido em três salas, a maior sala de aula (a sala em que se efetivou o estudo), tem nove metros quadrados e a área física total do espaço educativo não passa de 60 metros de área construída.

Os móveis são poucos. Na sala da direção, há uma mesa com uma cadeira e umas caixas de papelão, contendo pouquíssimos materiais escolares e um



armário de ferro. Há um banheiro de uso dos professores que também serve como depósito e lá estão guardados uma empanada para teatro de fantoches, que nesse ano só foi usada por mim em atividade com as crianças. A sala da coordenação quase sempre está vazia, pois lá encontrei com a coordenadora pedagógica apenas por três vezes, o que me levou a deduzir a reduzida participação dessa profissional na escola. Já a diretora, que responde pelo CMEI, resolve os problemas a distância, por estar a frente de outro CEMEI, no centro de Santa Leopoldina.

O espaço da sala comporta apenas duas mesas pequenas para seis cadeiras. Essas mesas ocupam o ambiente e, em um canto da sala, outras mesas e cadeiras ficam amontoadas por não ter lugar para disponibilizá-las. É comum as crianças se sentarem no chão, também é comum as crianças usá-las quando as professoras se ausentam da sala.

No armário de ferro há uma quantidade mínima de material. Há um televisor de 14 polegadas, um aparelho de DVD e um pequeno rádio-CD, mas apenas as crianças de três a cinco anos assistiam à televisão, não presenciei nenhuma sessão para as crianças do berçário.

No berçário havia apenas um berço e um velho velocípede. Há um pequeno espaço, que era quintal para que as crianças tomassem sol, com muro pintado de personagens infantis. Há uma sala de refeição com duas mesas longas e quatro bancos, uma janela na cozinha, ligando os espaços, por onde são entregues as refeições. A cozinha tem uma pequena despensa de alimentos, um fogão, uma geladeira e uma pia. Há dois banheiros para as crianças e dois tanques, um interno para lavar as panelas e outro externo para roupas, também há um tanquinho elétrico que auxilia a lavagem das roupas das crianças. Na área externa da frente, há um balanço de três lugares, um brinquedo do tipo gangorra e um gira-gira.

As salas das crianças com quem partilhei a pesquisa eram coladas, (parede-meia) e as crianças transitavam, algumas vezes, para assistir à televisão e outras vezes para pequenas visitas. As salas têm aparência de dormitórios, porque

são pequeninas e o tamanho impede as crianças de se movimentarem no espaço. A sala de três anos não comporta mesas nem cadeiras. Havia um colchão no chão, onde as atividades eram desenvolvidas, além de serem usados para momentos de descanso.

O espaço de circulação fica restrito entre uma sala e outra e existe um longo corredor de três metros de comprimento por um de largura, o qual é usado pelas crianças quando fogem ou são “convidadas” a dar uma volta nas salas vizinhas.

As salas são úmidas e mofadas. Vale comentar que a planta espacial escolar se assemelha à planta arquitetônica de uma residência familiar, com um padrão de qualidade de construção bem precário. É perceptível que o espaço físico influencia a dinâmica das culturas escolares. O ambiente, usos e funções arquitetônicas da creche, remete a criança à dinâmica doméstica, reporta à projeção do lar nas salas de aulas.



Planta simplificada, desenhada a título de ilustração. (Fonte: Arquivo de criação Marina Miranda, 2012).

A exploração do espaço pelas crianças não estava em conformidade com a projeção do espaço físico, era estranho porque, apesar de no entorno haver um grande campo de futebol e também pequena área de lazer na frente da escola (o parquinho), o espaço externo quase não era explorado.

As crianças da sala JII ficavam confinadas a um comer e dormir e, esporadicamente, faziam algumas atividades dirigidas. Já as crianças do JI tinham horários mais demarcados para as atividades rotineiras. Tive a oportunidade de ter nas mãos o esmerado caderno com plano de aula de Maria

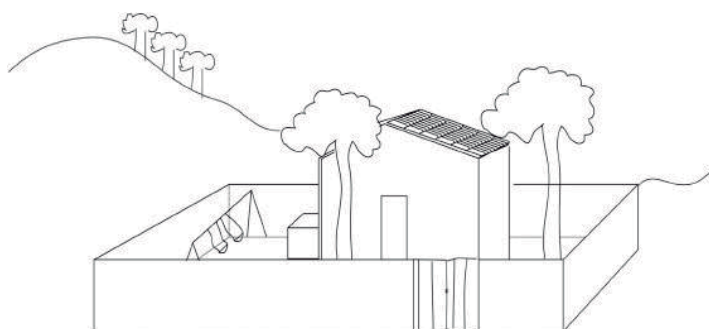
Lúcia que, quase sempre, tentava cumprir as atividades pedagógicas que planejava para as crianças.

Penso que a rotina do JII era mais tumultuada por não haver um planejamento para as atividades. No entanto, as aprendizagens infantis são diárias, as crianças, no contexto da relação de pares crianças-crianças e com as professoras, tecem ricas aprendizagens em seus brincados de culturas.

#### 4.6 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO LUGAR E DO TEMPO INSTITUCIONAL PELAS CRIANÇAS

Inicialmente, é importante diferenciar espaço-lugar pela pauta de Certeau (1996)

[...] um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se portanto excluída há possibilidade de duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham um ao lado dos outros, cada um situado em lugar “próprio” que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [...] O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado por um conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1996, p. 201-202)



Croqui elaborado pela autora, meramente ilustrativo do CEMEI. (Fonte: Arquivo criação Marina Miranda, 2012)

Os meses em que estive participando das rotinas do grupo objetivava observar o

“lugar praticado” nos afazeres das crianças e na instituição socioeducativa, em uma comunidade que agrega uma cultura valorosa, sobrecarregada de símbolos, regras, valores, papéis sociais, morais, ideologias etc.

Sendo o espaço transformado pelas pessoas que o consolida, desejava observar as crianças dinamizando as relações com a cultura quilombola no espaço escolar, na interação com os pares, nas relações que subjazem espaços-lugares, transformados por uma série de rotinas de culturas de pares, explicadas pela nova sociologia da infância nas perspectivas interpretativas e construtivistas que argumentam que

[...] as crianças, assim como adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais vêem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adulto (CORSARO, 2011, p.19).

No campo, optei por dar relevo à interpretação das culturas de pares no lume de Corsaro e Ferreira que, em reflexão sobre as rotinas de cultura de pares preconizadas na sociabilidade, reconhecem que essas culturas são construídas e consolidadas no encontro com outros elementos e pessoas, num dado tempo-espaço. Vejamos:

[...] vários outros: outros (outras crianças), outros adultos, educadoras e auxiliares de serviços de ação educativa; outro(s) espaço(s), tempos, objectos e actividades, outras relações sociais que, obrigando a interação face a face com outros, as impelem a acção, pelo que se assistirá ao jogo, onde intervém necessariamente as suas concepções e experiências adquiridas na família e no mundo, e ao confronto com a dos pares e as dos adultos”(FERREIRA, 2004, p. 56).

Nessa perspectiva, o espaço tem sempre uma relação direta com o tempo, o qual, especialmente em Retiro, se impõe a um ritmo diferenciado do tempo urbano.

Nessa escola rural, o tempo exerce uma influência nas práticas educativas. As rotinas das crianças funcionam na fração do tempo do adulto, embora também viceje nas crianças o tempo imperativo do lugar. Por conta desse tempo adulto, as crianças comem cedo e dormem cedo. Muitas vezes, parecia que a instituição impunha um tempo de descanso eterno, tornando as salas de aula um dormitório

escolar, quase o tempo todo, a “cortina da sala” era fechada pelos adultos e a resposta das crianças a essa “queda de pano” era sempre, “dormir de novo?”

Mesmo induzidos ao tempo do Morfeu, algumas crianças davam pernadas no Deus do sono, forjavam brincadeiras e fingiam dormir, mas, muitas vezes, estavam em vigília ao mundo dos adultos e das outras crianças.

No horário de entrada, as crianças que moram nos arredores da instituição aguardavam em casa a chegada das pessoas que moram distante. As professoras e alguns alunos vêm das comunidades adjacentes nem muito perto, nem muito longe.

É comum o atraso, às vezes por algum defeito no carro, às vezes pelas condições da estrada que fica escorregadia em tempo de chuva. Há tempos que o veículo está em péssimas condições de uso, mas, mesmo assim, carrega as crianças para unidade de ensino. Dessa forma, a rotina da escola rural ajusta-se à realidade que se apresenta a cada dia. Já para as crianças residentes na comunidade quilombola, a escola parece uma extensão da casa, uma vez que se situa dentro de um mesmo quintal.

O processo de escolarização na infância é o momento em que o espaço, de certo modo, regulariza e normatiza a ação dos sujeitos, o que quer dizer que, o espaço escolar imprime uma marca de identidade forjada nas relações sociais, sendo assim, os professores orientam, prescrevem, exigem normas de condutas, diferenciadas do espaço partilhado no seio familiar.

A respeito, Schutz Foerste(2010, p.141) considera que

[...] os espaços escolares fazem parte da nossa formação. Por meio dele construímos nosso imaginário de escola, dimensionando nossa participação na organização da comunidade/sociedade e referenciamos materialmente relações pessoais, afetividades e subjetividades[...].

No espaço observado percebi que algumas crianças transitam pelos espaços internos da escola, como se estivessem em casa. Em alguns momentos,

parecem “donas do tempo”, entram e saem da sala, para uma visita ao corredor ou às salas vizinhas. Schutz Foerste (2010, p.147) considera que “a escola em sua organização espacial, forma valores e saberes, por vezes, são persuasivos do que aqueles passados pelos currículos oficial e prescrito.”

No corredor do CEMEI, muitas aprendizagens aconteciam, pois as crianças rolavam, arrastavam-se, cochichavam, falavam dos outros, desenvolvendo ações sociais coletivas; interagiam com outras crianças e com o grupo adulto da escola. Ainda assim, com toda a liberdade, não colocavam os pés na parte externa, se excluindo do mundo exterior. Quando um esporádico som de carro adentra aos ouvidos ou mesmo quando uma boiada passa, sendo conduzida por morador local, a porta da escola era o limite da curiosidade.

Percebi que as crianças, mesmo se mantendo dentro da escola, em curtos espaços de tempo fora de sala de aula, não se dissociam de outras realidades marcadas na comunidade.

Quando se chega à escola parece imperar o silêncio escolar, parece tratar de uma escola desativada. Se não fosse o play ground, pensaria tratar-se de uma casa abandonada. Estranhava essa dinâmica silenciosa. A impressão que causava é que a escola estava completamente vazia ou adormecida. Dentro do espaço, às vezes o silêncio era mantido pelas regras, no entanto, as crianças se apropriam das regras impostas, quebravam de uma forma ou de outra o imperativo, o que sentiam, viam e ouviam; reproduziam em suas brincadeiras, até o silêncio é um modo de brincar das crianças de Retiro. O tempo que estive em campo, observando as crianças, pude compreender, nitidamente, a configuração e o uso do espaço. Ferreira (2006) dá conta de explicitar a noção do espaço e do tempo nas rotas cotidianas:

[...] significa partir do espaço geométrico para chegar o que Augé (1998) designaria por lugar antropológico, o lugar do sentido estrito e simbolizado, ou aquilo que Giddens (1984, p. 95-96) designaria por local, o uso do espaço afim de fornecer cenários de interação (...) essenciais para especificar a sua contextualidade (...) [cujas] propriedades são empregues de modo crônico por agentes constitutivos de encontros através do espaço e do tempo. Os locais é aonde se dá a intersecção de actividades de rotina de diferentes indivíduos. Mas as características dos cenários também são usadas, rotineiramente, para constituir o

cenário significativo da interação. (FERREIRA, 2006,p.81, marcas da autora).

Como predispõe Ferreira, o sistema de regras sociais estrutura e compactua o enquadramento institucional, definido pelos professores, nos modos de organizar o espaço e o tempo das crianças no cotidiano escolar, articulando “a organização da área de actividade e suas regras e princípios de acção” nos mesmos moldes na relação de enquadramento temporal, “a organização do tempo e as regras e princípios de acção” nos encontros instituídos.

A entrada na escola era tumultuada. As crianças que moravam distantes da escola pareciam apressadas e quase nunca as crianças burlavam o tempo. De imediato, se encaminhavam às respectivas salas e, geralmente, chegavam em tempos diferenciados das crianças locais. O primeiro grupo chegava de transporte rural, entravam a “mil” na escola, correndo, em um empurra-empurra, entrando à sala e se amontoando atrás da porta, pegando a bolsinha personalizada de TNT azul, penduradas em gancho fixo. As crianças pegavam suas bolsas e trocavam suas roupas por uniformes que sempre estavam limpos e muito bem passados.

As outras crianças, residentes locais, chegam arrastando chinelos, acordadas com o tempo do lugar, um tempo sem pressa. Alguns poucos alunos penduram a mochila, não são todos que levam esse artefato para escola e também trocam suas roupas pelo uniforme. Como o espaço é comprimido, as crianças se acotovelam na troca do vestuário, nessa faixa etária pouco se incomodam com a exposição do corpo. Somente as gêmeas Rayssa e Melissa se diferem do grupo, trocam de roupa no banheiro, sem solicitar a permissão da professora.

Passado esse alvoroço, as crianças lutam pelo espaço da sala, alguns disputam sentar nas mesinhas, outros se contentam com o chão. Em termos, não há uma marca da passagem do tempo fora da escola para o tempo escolarizado. As aprendizagens ocorrem na convivência, na interação das crianças entre si e com os adultos; o tempo escolarizado, no espaço institucional, impõe uma instância geradora de experiências sociais significativas.

O tempo instituído para as atividades (trabalho pedagógico) entra na ordem dos

acontecimentos. Não há sequência/frequência de atividades pedagógicas. Essas atividades não são fundamentadas por um sistema de regras rígidas, uma ordem social, que infere em um sistema de tolerância-ordem imposta pelas educadoras-adultas.

Mesmo que haja um contrato social entre as partes (adultos-crianças), permeadas “por relações de controle e de poder parte a parte” (Ferreira, 2006), entende-se assim, que as ações cotidianas partilhadas no espaço de Educação infantil, permeiam-se um conjunto de regras que permitem aos participantes “estruturarem as ações como elementos sequenciais de interações sociais” (FERREIRA, 2006, p.102).

As professoras disponibilizam uma mesa com algumas cadeiras e às crianças cabem disputá-las, o que só ocorre quando há atividades escritas que se fazem necessárias um apoio das folhas mimeografadas. Fora isso, as crianças ocupam os vazios do espaço da sala, no sentido da garantia de marcar território com os parques brinquedos, “resguardando o espaço” simbólico e físico que atravessam os princípios de sociabilidade.

Merleau-Ponty (*apud* Certeau, 2009) distingue o espaço geométrico em outra espacialidade que denomina “espaço antropológico” e considera que o espaço geométrico é unívoco em “espaço existencial e uma existência espacial” de acordo com que prescrevem, essa experiência acoplada é a relação do sujeito com o mundo.

[...] no sonho e na percepção, e por assim anterior, e por assim dizer, anterior a sua diferenciação, ela exprime, “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com o meio” – um ser situado em relação ao desejo, indissociado de uma “direção de existência” e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista “existem tantos espaços como experiências espaciais distintas”. A perspectiva é determinada por uma fenomenologia do existir no mundo. (MERLEAU-PONTY *apud* CERTEAU, 2009. p.184, marcas do autor)

Havia crianças que ocupavam o espaço de modo absolutamente arbitrário, isolando-se em lugares inusitados da sala. Elas rebelavam-se, muitas vezes, até se escondiam no recôndito da sala, embaixo dos entulhos de cadeiras e mesas, atrás da porta, passeavam nas salas vizinhas, determinando o espaço para nele



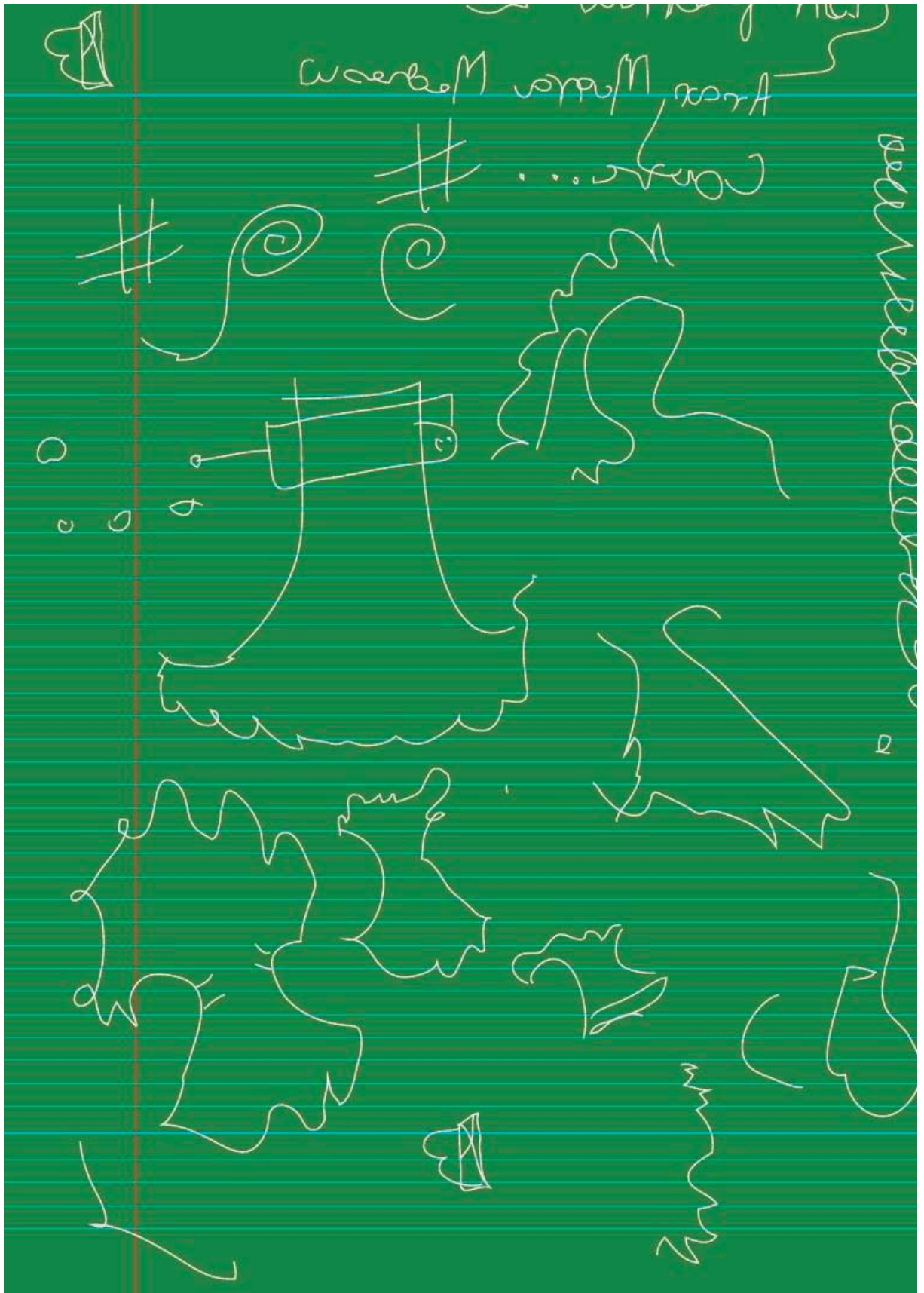
existirem enquanto sujeitos.

Outras crianças exploravam o espaço ao bel prazer, indo e vindo diversas vezes ou optavam em passar quase todo o tempo do dia nas outras salas, sem que as professoras intervissem. Em outros casos, as professoras eram quem mandavam as crianças “circularem” por outros espaços quando se “comportavam mal”.

É nesse contexto de relações partilhadas entre adultos e crianças, em um espaço cultural, que ocorrem as culturas infantis. Central para essa vista é compreender que as crianças nesses posicionamentos pelo controle do espaço participam das rotinas culturais e “tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p.128).

O espaço instituído para essas crianças é um lugar novo, propício para novos aprendizados e novas formulações. O espaço é fundante a essas descobertas.

Quanto mais estável e surpreendedor for o espaço tanto mais surpreendido será o indivíduo e tanto mais eficaz a operação de descoberta. A consciência pelo “lugar” se superpõe à consciência no “lugar”. “A noção do espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo que vem do papel do indivíduo na produção de uma nova história.” (SANTOS, 1996, p. 264).



## CAPÍTULO 5. AS CULTURAS DE PARES DE CRIANÇAS E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

**“Estou vendo o seu caderno!” (Riquelme)**

### 5.1 RELAÇÕES DE CULTURAS DE PARES NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM ADULTO E ENTRE CRIANÇAS

Criança e adulto são dois grupos humanos diferentes, os quais se consolidam socioculturalmente modos distintos de culturas, distam-se nas especificidades e interagem nas diferenças dos seus “mundos infantis” e “mundos adultos”, mesmo que conectados.

Há que se compreender que só se pode falar de um mundo adulto por contraponto a existência de um mundo infantil e vice-versa, uma vez que esses grupos geracionais partilham cotidianos e mundos sociais e, nesse contexto, de relações imbricadas, estão sempre presentes inequívocas relações de poder em que o mundo social mais forte oculta o mais frágil, no caso o mundo da criança, ignorando-o, subjugando-o e colocando-os perante fenômenos de constante descentramento/deslocamento. Nesse ponto, a abordagem é análise do episódio interativo nos saberes das crianças, em suas tentativas em lidar com os “tempos mortos no espaço escolar” e superar o desinteresse face à repetição das atividades – projeção fílmica dos DVD’s, *Castelo de diamantes* e *A galinha pintadinha I e II*. Diante dessa rotina, algumas crianças recorrem a objetos e alimentos escondidos na mochila, trazidos de casa, e produzem comportamentos estratégicos<sup>39</sup> para ter a permissão de se alimentar ou brincar com o objeto.

Esse episódio representa a inconformidade de uma criança frente ao poder do adulto e à sua persistência em mobilizar ações estratégicas e resolver o conflito. Nessa tentativa de desolução da problemática, fica evidente o conjunto de regras

---

39

Define como comportamentos estratégicos os comportamentos que as crianças assumem quando dotados de competências específicas determinada pela natureza dos seus saberes, conferindo-lhes um estatuto de sujeito do conhecimento, recusando a ideia de sua incompetência total. (C a rapinheiro, 1998, p.14)

de permissão e interdição que regula o comportamento e as normas de convivência, como também explicita os saberes-poderes que requerem negociações constantes entre adultos e crianças, acentuando diferentes formas de protagonismo nas relações sociais no espaço de Educação Infantil estudado.

Nesse dia, as crianças do Jardim I estão na sala, compartilhando uma sessão fílmica com Jardim II. Estão presentes somente cinco crianças do JII: Joyce, Manu, Gaby, Caio e Analice. Do JI, da professora Maria Lúcia, estão presentes as quatro crianças: Clara, Ruan, Riquelme, Macaule, e interessantes construções de pares são efetivadas. vejamos:

Joyce pega uma toalha de mão e estende sobre o chão, embaixo da mesa da professora e deita, chupando dedo.

Joyce chama Shirley, a colaboradora, gritando bem alto não se importando com o filme. Shirley pergunta: *“Porque está no chão?”* Joyce não responde, se levanta e vai até a professora Marília pedindo: *“Tia, estou com fome, posso comer meu biscoito?”* A Educadora Maria Lúcia pergunta a Joyce se a quantidade de biscoito vai dar para todo mundo e a menina acena com a cabeça positivamente. Olhando para Joyce, a professora diz que a quantidade não vai dar para todo mundo. *“Vou dar sim”* Joyce cochicha pra si mesma. A professora ouve, se irrita e aumenta o tom de voz: *“Menina, não estou perguntando se vai dar para todo mundo!”* E a criança continua afirmando: *“Vou, vou dar sim!”*. Impaciente, a professora grita: *“Menina, o biscoito é grande? O pacote de biscoito é grande?”* Joyce responde que sim. A educadora Marília olha para Shirley e começam a rir da confusão. *“O biscoito é pequeno e vamos encerrar o assunto”* diz Marília rindo, a fim de apartar a briga. Joyce volta-se para Shirley e diz: *“Shirley, você sabe onde estou?”* E se esconde atrás de mim e continua perguntando a Shirley, utilizando-me como muralha. Chama por Shirley repetidas vezes, rindo muito. Manu está me rodeando e depois senta no chão ao meu lado, tentando disputar o espaço com Joyce.

As duas meninas, Joyce e Manu, se levantam e saem da sala. Eu saio atrás para olhar, percebo que elas estão no corredor e conversam baixinho, pareciam cochichar. Retornei à sala e, novamente, me sentei no chão.

Passados trinta minutos, Caio entra na sala igual um furacão e fecha a porta com força. A Educadora Marília indaga: *“Porque não ficou lá? Você estava no berçário? Ficasse por lá”*. Até aquele ponto eu não sabia que ele estava presente na aula. Marília volta-se para mim dizendo: *“Hoje Caio está do jeito que gosta”*. Neste mesmo momento, Manu e Joyce tentam abrir a porta que travou. Riquelme vai ajudar e abre. Marília diz ao menino: *“Pra isso você presta: abrir porta. Ao menos é alguma coisa”* Vale acentuar que mesmo passada meia hora fora as professoras

não perceberam a ausência de Joyce e de Manu que ao entrarem se sentaram e fingiram assistir ao filme.

Caio, Analice, Gaby conversam e Manu se aproxima. Saem todos da sala, vão e pouco depois retornam.

Caio se senta ao meu lado e diz: *“Sou forte, forte, forte, forte, eu sou forte pra caramba, eu sou forte pra caramba. Eu vou na casa de tia Maria”*

Riquelme interpela: *“Na casa de tia Maria Lucia?”* *“Não, na casa de minha tia Maria!”* responde Caio.

Era comum a professora Maria Lúcia levar as crianças de três anos para sua casa e Caio, no ano anterior, foi aluno dessa educadora. Ele sempre passava o final de semana na casa dela. Na escola, essa educadora era a única que Caio respeitava.

Riquelme olhando para mim diz: *“Isso é um castelo de diamante, sabia?”* apontando para televisão. *“É mesmo?!”* Respondo perguntando. Enquanto isso, Joyce começa a comer o tão falado biscoito. Caio vai na mochila, pega um pirulito e começa a chupar. A educadora Marília pega o pacote de biscoito da mão de Joyce e diz: *“Se você comer, os outros vão ficar olhando, guarda para depois você comer sozinha”*.

Caio continua chupando pirulito e noto que ele sempre tem as vontades atendidas, lidera o espaço, o grupo de crianças e as professoras. Elas preferem aceitar suas vontades, para evitar o enfrentamento e o desgaste, deixar que ele comande, pois, quando tentam impedi-lo, se rebela e continua no comando.

Caio pega uma sapatilha feminina e quer calçar em Riquelme que lança a sapatilha longe. Caio pega novamente a sapatilha e insiste em calçá-la em Riquelme, mas ele reluta. O menino abre sua mochila, pega uma sandália de Ben 10<sup>40</sup>, olha no olho de Riquelme mostrando o chinelo e diz: *“Então olha a minha sandália do Ben 10. Você gosta do Ben 10?”* E começa a calçar a sandália no pé do Riquelme. Quando está, calçando ele esbarra o pé na porta, e a porta bate muito forte. A Educadora Marília grita: *“Caio você está demais!”*, pega-o pelo braço *“vai dar um passeio!”* Colocando-o a força do lado de fora fechando a porta.

Joyce esconde-se atrás de mim e pergunta: *“Cadê tia Marina, Shirley? Você não me acha, você não me acha”* Em seguida ela se esconde atrás da cadeira. Acaba o DVD e a professora chama Caio para dentro. Joyce agora está brincando de torcer a cortina. Caio volta, junta-se a ela e torce a outra bandeira da cortina simulando que vai se pendurar. A Educadora Marília, muito nervosa, grita: *“Quando eu chegar na escola à tarde (referindo-se à outra escola que leciona), vou falar com sua mãe”*.

<sup>40</sup> Ben 10 é uma aclamada franquia Norte-americana de desenhos animados, produzida pelo canal Cartoon Network Studios.

A mãe de Caio é merendeira na escola de Mangaraí. Caio, irritado, balança o ombro e com desdém fala: *“Também não vou ir mais à creche, não vou ir mais à creche”*.

A professora Marília coloca o CD da galinha pintadinha. E diz: *“Hoje nós vamos comer mais cedo para vocês dormirem mais cedo. E agora façam silêncio!”*. Quando o CD começa Caio, gritando, canta a música de forma ensurdecadora e repetida: *“Dois elefantes incomoda, incomoda, incomoda”* gritando e repetindo como um disco emperrado. A Educadora Marília desligou o CD e em seguida pegou Caio pelo braço: *“Você quer cantar de galo aqui?”* Sentenciou. *“Quando não tiver aula na creche e sua mãe pedir para você ficar lá na minha sala em Mangaraí, eu não vou ficar com você”* Caio responde: *“Não fica. Não fica sou grande”* Marília manda todos os alunos para o refeitório. No refeitório, Analice vira-se para mim e diz: *“Tia senta perto de mim?”* O banco que ela estava não tinha espaço, Shirley toma a frente vai em direção a ela, dá-lhe um beijo e explica que vai sentar no banco da frente por falta de espaço. Joyce que está ouvindo chega para o lado para que eu possa me sentar, mesmo assim o espaço não deu e aponto para um lugar vago e digo: *“Vou me sentar ali”* Joyce nada fala.

Caio diz: *“Tia Marina, senta aqui do meu lado!?”* Eu me sento ao lado dele e fico mais próxima à Analice. Caio tenta olhar curiosamente o que escrevo. Riquelme vira-se para Analice e ordena: *“Come direitinho, Analice!”* Ela olha contrariada para ele e ele continua *“se não você vai passar mal”*.

Joyce pergunta para mim: *“Você vai embora a que horas, tia Marina?”* Eu respondo que vou após o almoço. *“Você vai almoçar aqui?”* Ela me pergunta e eu digo que não. Ela continua a me indagar: *“E tia Shirley almoça aqui?”* *“Não em casa também”* respondo. Ela se surpreende, franze a testa, olha para o prato de Analice e apela: *“Tia, Analice quer mais”* Analice rapidamente interrompe: *“Não, não quero não!”* *“Quer sim, tá gostoso!”* sentencia Joyce. Volto-me a Analice e pergunto se ela realmente quer mais e ela diz: *“Não tia, estou cheia”* Caio diz à Riquelme: *“Vigiei seu cantinho pra ninguém sentar viu Riquelme?”* Riquelme olha para mim e fala: *“Tô vendo seu caderno”*. Professora Marília, interrompe mandando todo mundo escovar os dentes.

(Diário de campo, Maio / 2011)

Observando os processos-culturais de sociabilidade com o grupo de criança, percebo que dimensionam, nesses episódios, algumas ações estruturadoras de identidades alvejados nos jogos construtivos que permitem, de um modo ou outro, que as crianças exerçam algum controle sobre os acontecimentos quando em paridade com adulto. As crianças em seus aportes culturais manipulam, negociam e burlam as regras impostas de cima a baixo pelo adulto, posicionando-se mediante os seus interesses.

As crianças têm plena noção que há atividades permitidas e outras que são proibidas, e que são avisadas pelas professoras, no entanto, vez ou outra,

burlam as regras da escola, desafiam os princípios de ordem social e moral, os princípios da obediência, silêncio, pontualidade e adequação às normas de alimentação. Essas regras são impostas pelos adultos que regem as práticas educativas e cabem às crianças acatarem essas normas na convivência. No entanto, é constante as crianças quebrarem as regras, o que acarreta conflitos e tensões entre as partes.

À frente desse grupo eram quatro educadoras, duas pela manhã e duas à tarde, os comportamentos eram totalmente diferentes. Pela manhã a educadora Marília era rígida e, muitas vezes, não conseguia deter o Caio e a Joyce, os maiores “problemas” apontados pela escola, acabava por perder o controle de determinadas situações por eles articuladas. O controle só era recuperado quando os ameaçava com aplicações de sanções. A sanção a Caio era quase sempre tirar a chupeta na hora de dormir ou mandando-o para fora da sala, em relação a Joyce, era apresentando suas dificuldades perante os colegas ou também a colocando para fora. Essas estratégias eram percebidas por eles e por todos.

A convivência no cotidiano das crianças faz com que se perceba a dinâmica da escola em seus pormenores. Ficam à mostra os espaços do exercício de poder, construídos nos contatos diretos entre as crianças e na relação com os adultos.

As saídas do espaço da sala de aula quase sempre eram livres, as opções eram poucas e as crianças saem e retornam. No caso de Joyce e Caio, muitas vezes, eles permaneciam nas outras salas, dependia das atividades que estavam sendo feitas nas salas vizinhas. Quando eram oferecidas outras opções criativas e lúdicas, as crianças por lá permaneciam, porque, em sua sala não, havia novidade ou surpresa na rotina educativa.

Quanto às outras crianças, eram conformadas, pareciam constrangidas pelas limitações do acesso e do uso dos poucos espaços da escola e permaneciam quase sempre dentro da sala, manipulando os pouquíssimos objetos lúdicos existentes e as esporádicas atividades com que pudessem ocupar o tempo.

Nesse sentido, o que parecia ser de competência das educadoras do jardim II era somente vigiar as crianças, esperando o tempo de troca de turnos ou interceder, caso houvesse alguma arbitrariedade frente ao acato de suas ordens.

A produção da linguagem absorve o espaço-tempo cultural em que os sujeitos se agrupam. No entanto, no processo de interação entre os pares intergeracionais, crianças-adultos, no fluxo das interações, as manipulações aconteciam tanto pelas crianças quanto por parte dos adultos. Ambos tencionam as relações para garantir o exercício do poder. Nessas correlações de forças, as crianças, para manterem suas práticas junto ao grupo, são estrategistas, se esquivam, jogam e representam para obterem o domínio da relação com os adultos. Tal consideração sobre o estatuto de legitimidade das crianças nas relações sociais é atestada nos estudos de Ferreira.

[...] são capazes, no contexto da ordem institucional e no âmbito da reprodução interpretativa da cultura e da sociedade adulta, protagonizar processos de apropriações colectiva daquele espaço tempo. A criação de uma realidade com novos e outros usos sociais pelas crianças prossegue, assim, sua integração social no jardim da infância, sendo nesse sentido, que creio poder dar conta delas como autoras de suas próprias infâncias e como grupo social com interesses e modos de pensar e de agir e sentir específicos e comuns. (FERREIRA, 2004,p.185).

O grupo de crianças intrageracionais almeja o exercício de poder nas esferas sociais que lhe competem, legitimando e garantindo, com eficácia, seus gostos e preferências. Nesse episódio de violação de regras que ali vigoraram, Joyce e Caio recorrem ao conjunto de táticas para manterem suas visibilidades sociais, face aos adultos e as crianças, e se contrapõem às intervenções das educadoras, causando momentos de instabilidades na sala de aula, alterando as rotinas, invertendo as regras de poder.

Joyce, ao fingir não compreender os questionamentos sobre a divisão do biscoito, fez uma tentativa pacífica de obter o controle sobre a autoridade adulta. A resposta recorrente “Sim” foi estratégica ao jogo proposto pela professora Maria Lúcia. Na verdade, o biscoito não dava para todas as crianças, percebia-se na exposição, a forte satisfação emocional de Joyce no corpo-a-corpo da negociação. Sua habilidade de jogadora que se aproveitava dos tempos dos questionamentos



da educadora sobre a questão, foi favorável a ela na articulação estratégica de novas investidas para comer o biscoito em público.

As crianças gostam desse jogo de repetições. Corsaro (2011) afirma que esses jogos “contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta, além disso, [...] essas repetições ao longo do tempo, podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura do adulto”. Em seus estudos, o autor descobre que as crianças evitam as regras do adulto por meio de “ajustes secundários”. Para discorrer sobre a questão, ampara-se em Goffman (1961) que conceitua ajustes secundários como:

[...] qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter e, portanto, o que ele deveria ser” (GOFFMAN,1961, p. 189 apud CORSARO, 2011, p. 55).

Ainda, assegura o autor, que esses ajustes são as estratégias de ocultação para burlar as regras que proíbem levar apetrechos, brinquedos ou algum tipo de alimentação, de casa para escola. Corsaro (2011) reafirma que “as crianças compartilham e brincam com objetos contrabandeados clandestinamente para evitar a detecção dos professores”, uma vez que a regra do adulto é a que vigora.

No caso de Joyce, a história se prolonga. Na sequência da negociação, Joyce, inicialmente, mostra-se solidária na partilha do biscoito com o grupo. Quando percebe que a tentativa fora frustrada na negociação com as professoras, sai de circulação da sala e mostra o “seu tesouro” a outra criança, Manu, e busca, assim, uma aliada, sem chamar a atenção das professoras.

Os objetos que as crianças levam para serem negociados entre colegas na Educação Infantil são levados, estrategicamente, dentro de suas mochilas, são pequenas surpresas, para que outras crianças possam apreciar, de algo do seu domínio. Isso possibilita, ao proprietário, barganhar com os pares o poder de partilhar ou “não” o tal objeto. Quase sempre esses objetos são divididos ou negociados com as crianças do grupo, para que o donatário(a) tenha todas as atenções para si.

Sair de sala com a colega em “compartilhamento cuidadoso do objeto proibido” (CORSARO, 2011) foi uma tentativa de Joyce de afastar-se da arena que fundamentava o conflito para alterar ou construir outras estratégias de acesso, o tempo que julgava suficiente, para que as professoras esquecessem a causa ou afrouxassem a regra. Voltou um tempo depois apoderada, na certeza do sucesso. Joyce poderia ter saído da sala e comido o biscoito sozinha.

Corsaro reitera que a criança para obter o controle de sua vida ela sempre tenta compartilhar o controle com os demais, nos pré-escolares as preocupações prioritárias são a participação social e o controle sobre a autoridade adulta.

Nessa finalidade, Joyce se alia a Manu, ficando por mais de trinta minutos fora da sala, tramando outras formas de acesso. Poderia ter dividido com Manu ou comido sozinha, acatando a sugestão da professora. Se fizesse isso, não causaria o impacto, o frisson em seu entorno. O biscoito é uma moeda de troca, é a garantia do prestígio temporário da criança junto ao grupo. Ela voltou, se sentou, disfarçou e pegou o biscoito, com uma autonomia de quem controla a situação. No entanto, a tentativa de Joyce foi frustrada, a educadora tomou o biscoito e o suposto desafio e apoderamento perante todo o grupo caiu por terra.

Joyce tem pouco poder e prestígio dentro do grupo, pois as outras crianças nem sempre são receptivas a ela nos momentos das brincadeiras. Muitas vezes são indelicadas com ela, afastam ou, silenciosamente, anulam a sua participação. Ela reage à rejeição “babando a brincadeira” quase sempre de um modo agressivo.

Eu percebia que uma das professoras acentuava, verbalmente, em tons ligeiramente agressivos, sobre sua conduta. Isso era determinante para que outras crianças pensassem que Joyce não era uma boa companhia nas brincadeiras. Quando fazia uma peripécia, era conduzida para fora de sala ou ordenada a ir para sala de tia Maria Lúcia. Passava uma boa fração de tempo fora de sala. Muitas vezes, antes dela sair, a professora dava lição de moral: “Se continuar assim ninguém vai brincar com você. Quem faz isso é menina feia”.

Fato é que a menina ficava no canto da sala ou debaixo das mesas com o

dedo na boca, fazendo barulho, caretas, atirando objetos nas pessoas ou levantado as mesas com pés. Esse modo de se portar, diante do cotidiano da sala de aula, tornou-se uma marca de identidade rotulada pelas professoras como “marginal”. Esse rótulo forjava a exclusão dos grupos, porque os adultos apontavam suas facetas, e as crianças reagiam excluindo-a das relações. Mais de uma vez, em minha presença, a professora pedia às crianças para nomear os bagunceiros da sala, e Joyce e Caio sempre estavam a frente da lista.

A criança percebe que na relação de poder com adulto, o adulto sempre estará no comando da relação. As interações verticais se caracterizam pelo fato de serem desenvolvidas em público, de serem expressas por meio da linguagem e de se desenvolverem em simultâneo com as interações horizontais, que emergem entre pares. Numa interação vertical “as crianças surgem desprovida face ao poder dos adultos” (VASQUEZ-BRONFMAN; MARTINEZ 1996).

Caio desafia frontalmente as professoras, zombando de suas autoridades. Corsaro(2011) adverte que esse tipo de comportamento trata-se de um recurso universal das culturas de pares e considera altamente estimulante e desafiador para a criança esse jogo de ordem-desordem, de desmoronar a sugestão da ordem em que todos cooperam para continuidade. Em seus estudos, o autor percebeu que muitas crianças usam “a linguagem e a imitação lúdica das falas dos professores para assumir o controle da arena social, empurrando a definição dos professores em relação ao grupo como pano de fundo” (Corsaro, 2011, p.171).

O comportamento de Caio é exatamente esse, refinava , qualificava a cada dia um modo novo de testar o mundo adulto, o comando das professoras. Diria que era ainda mais acirrado com uma das professoras. A professora Marília se consumia em vigília às ações do Caio, construindo, diuturnamente, mecanismos sistemáticos para impedir que tumultuasse a rotina da sala. Isso implicava em Caio enfrentá-la quase todos os dias. A relação dele com a professora Maria Lúcia (professora no ano anterior(JI)) era um pouco mais afetuosa, as outras professoras ignoravam suas ações e deixavam “o barco correr”.

A professora Marília, no momento da limpeza da sala, reforçava o tamanho do Caio para realização dessas tarefas: “Você é grande tem que ajudar!”. A exaltação do seu tamanho, nesse caso, era conveniente aos interesses do mundo adulto, ainda assim, ele realizava o jogo solidário, limpava a sala, juntava as cadeiras, no entanto, não abria mão do controle de todo o grupo.

A leitura dessas primeiras observações permite analisar as situações recorrentes, emitir juízos, compreendendo os modos como as crianças se apropriavam dos espaços tempos escolares e dos modos de se portarem na relação de sociabilidade frente ao comando dos adultos. Esse olhar conferia sentido à noção de diversidade entre as culturas infantis, os modos como as crianças projetam essas culturas entre si e os processos sociais que consolidam, para aferirem sobre os saberes dos docentes e como subjugá-los.

Na hora do descanso, Caio conquistou uma regalia e, durante todo o tempo que estive no campo, permaneceu desfrutando desse poder. Ele era o único que ainda permanecia usando chupeta e, por algumas vezes, senti-me incomodada e indaguei a razão das professoras manterem a chupeta. Uma delas respondeu-me que a chupeta era a “arma” que ela tinha contra ele; a outra professora concordou comigo que se fazia hora de o menino largar a chupeta. O fato é que os professores eram coniventes com o uso da chupeta pelo Caio e, na hora do sono, o tratavam como um bebê. Ele tinha um colchão e travesseiro, enquanto as outras crianças dividiam três colchonetes entre elas e não tinham travesseiro. Caio era afagado, percebia que esse mimo exclusivo é para se evitar os confrontos e confusões, porque as crianças o evitavam tal qual faziam com a Joyce. Só que, quando se sentia rejeitado, agredia as crianças e elas nunca revidavam, apenas choravam e reclamavam com as professoras, e elas poucas vezes tomavam atitudes.

Assim, todo esse tratamento diferenciado funcionava como um “sossega leão” para não atrapalhar a hora do sono, a hora do descanso do grupo. As crianças não reclamavam da “suposta mordomia” do Caio, percebiam o jogo, se vingavam quando em outras situações o jogo se virava contra as professoras. Quando Caio as desafiava e elas se enervavam frente aos seus ataques, as crianças riam muito.

Isso não passava despercebido aos olhos de Caio e ele colocava mais fogo no circo, quando notava a plateia cativa, participando, veladamente, do espetáculo por ele promovido. A maioria o temia, crianças e professoras consolidavam a sua liderança frente ao grupo. A posição de líder era confortável, porque na sala ele “era dono do nariz”, no exercício de poder, autonomia e controle no grupo de pares. A sua liderança era efetivamente exercida.

Um tema importante da cultura de pares gira em “torno do desejo infantil de conquistar autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter controle sobre suas vidas” (CORSARO, 2011, p.169). Essa questão é visível no caso específico do Caio, pois ele era temido, ignorado e até adorado pelo grupo. A manutenção desse status o fazia assumir o controle da pauta educativa, tomando as rédeas para ensinar aos colegas os saberes que eram passados nos trâmites das rotinas de atividades dirigidas. Caio dominava a arena social e lançava o estatuto das professoras “às favas”, outras vezes se colocava em uma posição de subordinação para alcançar as suas metas e seus interesses. É o que Goffman (1961 *apud* CORSARO, 2009, p.172) denomina de “subvida” em pré-escola.

Corsaro (2011) reitera que quando o controle centra-se na mão da criança, cria-se no grupo um grande senso de diversão e controle da situação. A “subvida” é também efetuada por meio da colaboração ativa de várias crianças. Existe, em paralelo, formas veladas de mútua ajuda em reação às normas organizacionais pré-escolares, que influenciam a autonomia do grupo infantil, sobre o grupo de adultos. “Nesse sentido, a “subvida” é uma parte essencial para forjar uma identidade grupal das crianças.” (CORSARO , 2011, p.72).

A liderança de Caio nas culturas de pares chamou-me a atenção e o diário de bordo só encontrava lugar para ele. E não levou muito tempo para que percebesse que dava a ele o protagonismo na pesquisa. Ele parecia ter ciência do papel que ocupava nos meus textos e, para manutenção desse status de ator-principal, passou a ampliar o seu estatuto diante do grupo, criando uma variedade de habilidades interativas com os dois grupos geracionais, para que a atenção

recaísse sobre ele. Essa situação foi motivo de desconforto na relação minha com as professoras, que também percebiam a minha atenção privilegiada a seus feitos. Elas alertaram-me sobre os meus sentimentos em relação a essa criança, só que não percebia essa “preferência” e a mudança desse curso só ocorreu quando a colaboradora da pesquisa, confirmou a minha predileção.

Para obstar a esse problema, houve a necessidade de proceder a uma observação mais continuada e sistemática das rotinas das culturas de infâncias, no sentido de destrinchar as culturas das outras crianças e, assim, passei a olhá-lo de outro modo. A partir de então, as crianças foram abrindo suas culturas por me perceberem aberta a elas.

A partir daí cria o que Corsaro (2011, p. 176) define como jogo de aproximação-evitação. É uma rotina de faz de conta, essencialmente não verbal, na cultura de pares, na qual as crianças identificam, abordam e em seguida fogem de um agente ameaçador-conciliador. Segundo o autor, a melhor forma de obter uma percepção do jogo de aproximação-evitação é examinando uma norma de rotina. De acordo com o Corsaro, a rotina é composta de três fases: identificação, aproximação e evitação.

No caso de Caio, é imediata a identificação com a pesquisadora, percebendo o jogo que se montava na sala de aula com a presença de uma “estrangeira”. As crianças se incluem na cena e tentam desempenhar papéis de acordo com seus interesses. Caio forjava o protagonismo, não cedia espaço a outras crianças, percebia que o jogo pendia a seu favor e tomava a atenção da pesquisadora, lutando para ter o papel principal na história, mesmo se o papel fosse de vilão.

No relato do episódio interativo, a passagem em que tenta calçar uma sapatilha, acentua o jogo estratégico do menino que sempre exercia as ações ao meu lado para ser visto e registrado, mostra a aproximação e atuação feita constantemente. Nesse dia em especial, ele chega perto de mim e tenta calçar primeiro a sapatilha rosa em Riquelme e depois traz a sandália, sem verbalizar. O seu interesse era mostrar a sandália nova, a sua aquisição. Monta um jogo bem similar ao modo do adulto mostrar um produto quando quer vendê-lo.

Enquanto o filme passava, ele trabalhava a estratégia da “apresentação do produto”, pegando uma sapatilha rosa e tentando calçar o menino Riquelme, que se recusa em colocá-la. Ferreira(2006) afirma que,

[...] as crianças tem noção que há espaços, objectos, actividades “próprias” para meninos e meninas, cujas fronteiras, em grandes partes reforçadas ou constituídas através do brincar entre si e com os (as) outros(as), lhes(nos) compreender como as crianças se tornam , pertencem e veem como membros um grupo de gênero particular através de duas categorias relacionais.

As formas de discurso e atuação de Caio se autorizam a encenar o papel de vendedor. Já prevendo a negativa do menino em calçar aquele sapato de menina, de imediato ele vai à mochila e tira a sandália do Ben 10 e quando a criança aceita calçar, sente-se ele apoderado no espaço por possuir o objeto de desejo de todos os meninos da sala. A representação do papel de vendedor torna-o subserviente, já Riquelme estava na cadeira e ele aos pés dele, tentando calçar a sandália. Isso faz com que Caio saia da posição periférica para a posição central na encenação.

É fato que as crianças da zona rural também adentram a esteira do consumo, tais como as crianças urbanas (SARMENTO E OLIVEIRA, 2004), sem contudo, poderem alimentar o consumo a mesma velocidade e as mesmas condições que aquelas. Em termos de circulação de mercadoria, o espaço rural sempre é preterido em relação ao espaço urbano, ainda assim, as crianças não escapam à lógica selvagem do capital e acolhem também as condições dessas lógicas e com elas jogam, negociam.

Em relação ao gênero, também acolhem os valores veiculados pelos meios de comunicação e lidam com preceitos e preconceitos, conhecem os artefatos do universo masculino e feminino. Quando troca a sapatilha por uma sandália do Ben 10, a criança “esbarra” ou “empurra” a porta com muita força; o barulho era necessário para publicar, publicizar a nova aquisição. Para mostrar para os colegas de sala a sua sandália, o seu poder, fora preciso encenar a venda.

A professora não percebe a “venda” do bem material, a circulação–provocação da exposição da mercadoria. Então, reage com rigor, colocando-o para fora da sala.

Nas duas formas estandarizadas nas práticas de culturas de infância, o ato da criança, de certo modo, rouba o olhar “da pesquisadora” e a reação da professora, em agir num rompante e faz com que “a pesquisadora” seja solidária à criança num jogo de aproximação, um jogo que se monta.

Naquele momento, a professora é percebida pelo grupo como uma ameaça, quando coloca Caio com sua sandália para fora da sala de aula, impedindo as outras crianças a exercitarem o êxtase-desejo, em experimentarem a sandália do Ben 10.

Salienta-se agora a fase da evitação. As crianças fogem dele, enquanto me aproximo. Só que essa fase não é permanente, uma vez que, em alguns momentos, para ter a solidariedade das crianças, ele desafia as professoras em defesa a elas. A relação comigo cerzia-se também em aproximação-evitação, nos mesmos moldes. Assim, ao longo do tempo, Caio se confrontava com as outras crianças em resistência às suas tentativas de acesso. Para ter a amizade da “pesquisadora”, quase todas elas adquiriram estratégias complexas de acesso que as permitia introduzir e compartilhar a cena, construindo diferentes rotinas comportamentais, fundamentando um jogo de aproximação-evitação.

Como não tinha percebido o jogo e ainda patinava no campo, em algumas situações em que buscava uma relação direta com Caio eu era rejeitada. De imediato, voltava o meu olhar para outras crianças. Ao perceber que quando me ignorava perdia terreno, Caio não abria precedentes, construía novas estratégias e não abdicava do seu poder sobre os pares, testava o limite do seu prestígio.

A aproximação com Joyce deu-se com meu afastamento do Caio. Inicialmente, a estratégia de aproximação dela comigo foi por meio de agressão, porque ela já havia percebido que só Caio tinha espaço na minha investigação. As crianças tentam conquistar o controle, em função de suas vidas, de diversas maneiras e, uma das mais essenciais, é desafiando a autoridade do adulto com quem quer se relacionar. E foi assim que ela construiu um conjunto de práticas com o grupo para ser visível a mim, para ser notada.



Por Munanga (2009) “O caráter distintivo da raça negra na sua totalidade é a cor, mas há outros detalhes, como os traços do rosto, os cabelos, a forma do nariz e dos lábios”. Apesar de quase todo grupo ser negro, somente Joyce é identificada como negra e cria-se um preconceito com essa criança. Não era incomum, uma das professoras lembrar para a sala que os antepassados negros, moradores daquele lugar, trabalharam na fazenda do seu pai, inclusive a mãe de Joyce e a mãe de Caio, “teorizando”, veladamente, a inferioridade racial, o racismo colonial.

Segundo Munanga, (2009, p. 33)

A desvalorização do negro colonizado não se limitará apenas a esse racismo doutrinário, transparente, congelado em ideias, a primeira vista quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, pois o colonialista é um homem de ação que tira partido da experiência. Vive-se o conceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmos os mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista.

Penso que quando comecei a estudar, o grupo carregava o preconceito, concordava com as professoras que a Joyce e Caio eram agressivos, só que meu olhar pousou sobre ele no sentido de proteção, principalmente quando soube que era adotado e que havia sido rejeitado por duas famílias e estava em uma terceira. Passei a tratá-lo de forma diferente, porque conhecia o lugar de rejeição no sentido étnico afrodescendente e também por ter sido adotada em idade avançada. Não posso omitir desse estudo essa particularidade que me foi atravessada ao estudar essas infâncias. Graue & Walsh advogam que, ao estudar a infância, estamos fazendo em paralelo o estudo das nossas infâncias e recorrem a Ann Oakley (1994, p.28) para reiterar a questão:

A infância não é apenas algo a ser estudado, é uma coisa que todos guardamos dentro de nós mesmos: um conjunto de memórias, um repositório de ideias...a infância foi por nós vivida e é por nós lembrada de várias maneiras, se bem que normalmente não de forma linear. As lembranças são filtradas através das lentes inerentes ao modo como, em adulto, aprendemos a pensar a infância. Por isso ao estudarmos as crianças, há uma perspectiva pela qual, provavelmente estudamos a criança dentro de nós. (ANN OAKLEY, 1994, p.28 apud GRAUE & WALSH, 2003, p.96)

As crianças do nosso presente empírico, no trabalho de campo, são enviesadas às crianças que fomos “pelo prisma das nossas memórias, imagens românticas

da criança ideal (pais e professores) e emoção e esperança no futuro” (GRAUE & WALSH, 2003, p.96).

As crianças percebiam os meus sentimentos frente à cega preferência a Caio, que quase levou a pesquisa ao fundo do poço. A revelação dos meus sentimentos, a memória da infância, memória de criança inserida no contexto social, veio à tona, e o objetivo desse reconhecimento nessa investigação, foi ter alcançado essa análise e retomado a posição epistemológica para interpretar melhor e de forma mais distanciada as interações do Caio. É importante trazer essa informação para salientar o cuidado redobrado que o pesquisador (a) deve ter em não se deixar envolver emocionalmente com a memória do passado para não alterar as interpretações do presente.

Joyce era rejeitada no coletivo e ao longo do percurso fui percebendo que as dores da Joyce eram semelhantes as do Caio e passei a ter outro posicionamento. Penso ser relevante a “confissão” da predileção, relevante até para perceber o pré-conceito arraigado baseado no imperialismo colonizador. Eu era indiferente a Joyce, pouco escrevia sobre ela no meu diário.

O seu protesto contra a minha indiferença à sua presença dentro da coletividade foi visível. Percebendo a omissão aos fatos que a ela se referiam, ela tratou de buscar recursos para salvaguardar a sua participação, para que pudesse reconhecê-la, identificá-la como membro do grupo. Nesse caso, a ação de Joyce, no exercício de sua autonomia perante a suposta “autoridade de pesquisadora” em preteri-la face à outra criança, elabora uma pauta significativa, acirrando a luta na igualdade de direito. Isso fica evidente quando joga com Shirley e me usa como barreira, num jogo de esconde. Está exposto o caráter duplo do jogo de incluir-excluir, tornando “a pesquisadora” uma marionete, ao mesmo tempo em que a convida a brincar, a participar do jogo.

Em outros momentos, sem verbalizar, reagia a minha presença, lançando-me bolas de papel, empurrando a porta com os pés quando entrava na sala, jogando a toalha de mão em cima de mim, batendo a mão sobre meu diário, provocando-me para ter a minha atenção. Seu desejo era me tirar do lugar,

posicionando-se contra a minha cegueira diante dela e dos demais, uma vez que o meu olhar era para Caio. Esse mote reativo é o pleito à diferença, a garantia do exercício cidadão, a marca da subjetividade que se constrói nas relações do cotidiano em que a criança rejeita “a posição social de subordinação face ao adulto” (Ferreira, 2007, p.45).

A individualização “significa a identificação e o reconhecimento das crianças *per si*, separando formal e legalmente dos seus antecedentes sociais, permitindo a integração do indivíduo em determinadas organizações [...]” (Ferreira, 2007, p. 45). Joyce, na hora da refeição, busca uma aproximação como estratégia de tornar-se visível, no enunciado de Analice:

*“Tia senta perto de mim?”* Joyce que está ouvindo chega para o lado para que eu possa me sentar, mesmo assim o espaço não deu e aponto para um lugar vago e digo: *“Vou me sentar ali”* Joyce nada fala. [...] Logo depois, outra tentativa aproximação, Joyce pergunta para mim: *“Você vai embora a que horas, tia Marina?”* Eu respondo que vou após o almoço. *“Você vai almoçar aqui?”* ela me pergunta e eu digo que não. Ela continua a me indagar: *“E tia Shirley almoça aqui?”* *“Não em casa também”* respondo. Ela se surpreende, franze a testa, olha para o prato de Analice e apela: *“Tia, Analice quer mais”* Analice rapidamente interrompe: *“Não, não quero não!”* *“Quer sim, tá gostoso!”* sentencia Joyce. (Diário de campo, Maio de 2001)

Faz sentido, compreender que as crianças, em suas vivências diárias, se localizam na relação de gênero e disputam o poder. Na ótica de Ferreira “o gênero age como diferença significativa, mas também como dispositivo reflexivo para a distinção entre o Eu e o Outro” (JAMES, 1993.p.190 apud FERREIRA 2006, p.2). Ainda reforça a autora que as crianças são hábeis em seus jogos com seus pares e com os adultos, são astutas em diversas competências e gerem com dinamismo os poderes que são concedidos nas relações em que adentram tanto com o adulto, como na relação entre elas.

Ao observar esse episódio de culturas de pares, pude perceber a densidade de significação social, recorrente das interações entre crianças, no sentido de garantir as suas competências sociais na(s) cultura(s) para gerirem determinadas situações conflitantes no espaço social de convivência em que são capazes de criar estratégias, de se posicionarem diante das situações que são apresentadas, tomando rápidas decisões em causas próprias ou mesmo no resguardo da

autonomia do grupo.

De fato, ao construírem seus mundos sociais como criança, realçam os modos do mundo adulto, competindo, ditando normas e valores que ora contribuem para manutenção e ora para deslocar a ordem social. Os estudos com crianças mostram esse poder de intervir na produção da cultura do adulto por suas culturas. Corsaro apresenta algumas questões que orientam as práticas culturais desse segmento geracional. Salienta o autor que

[...] a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa, no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto, a fim de responder a preocupações de seu mundo (CORSARO, 2011, p. 53).

Entendo que há uma variância na aprendizagem, que a produção do conhecimento é dinâmica e que as crianças aprendem independente da escola, que tem gostos próprios e vias para legitimar seus gostos em acordo com suas culturas. As crianças e os adultos manipulam para consolidar suas opiniões e práticas culturais. Essa pertinência é própria dos processos de socialização, o que se percebe na especificidade das culturas de infâncias

[...] são modo como as crianças aprendem a orientar-se por entre sistemas de significados de suas culturas, o modo como aprendem a operar em termos de crenças, valores e quadros de referências partilhado com os quais interpretam experiências (GRAUE & WALSH, 2003, p.68).

Tais conteúdos das culturas de pares foram reveladores, as crianças salientam um processo de apropriação seletiva, reflexiva e crítica na dinâmica das culturas do mundo dos adultos, criando resistências às práticas recorrentes do contexto institucional e desse universo tangido na cultura escolar, priorizam as suas próprias culturas, quando, ao interpretá-las, as fazem de acordo com seus interesses em esmero próprios às suas preocupações e valores como criança. No caso, em contrapeso, as culturas dos adultos, as crianças constroem e veiculam sentidos partilhados às/nas interações, “relações sociais e dinâmicas de

sociabilidades próprias dos grupos de pares em que se inserem, como acontece no contexto institucional do jardim da Infância” (FERREIRA, 2007, p.47).

Os excertos das situações apresentadas a seguir, extraídas das notas do diário de campo, expressam algumas reações das crianças no âmbito das relações adulto-crianças que ajudam a identificar e compreender várias pautas das culturas infantis.

## 5.2 CULTURA SIMBÓLICA DA INFÂNCIA NAS ATIVIDADES DO BRINCAR AO FAZ DE CONTA (COMPARTILHAMENTOS, CONTROLE E CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE PARES)

### **“É um robô anota ai!” (Matheus Gabriel)**

No espaço dialógico do mundo das brincadeiras, se regulamenta as culturas de infâncias construídas nos atos dos brincantes. Esses atos são valorosos na constituição da subjetividade da criança, por agregarem valores particulares do que se revertem as culturas de pares infantis, nos modos das crianças se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que a rodeia na relação de convivência nos grupos.

O estudo desse episódio interativo entre pares foi sumário à reflexão dos processos envolvidos a criança negra em seus mundos-modos de culturas. A abordagem que incide adentrou aos espaços lúdicos infantis, no momento das brincadeiras, permitindo compreender que na “universalidade” das culturas de infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos em defesa das suas produções simbólicas de culturas.

Sendo assim, trago recortes de uma brincadeira das crianças, em que elas me excluem por não estar afinada com os seus propósitos brincados.

Desse modo, o intuito nesse espaço de interlocução na brincadeira e nos jogos simbólicos das crianças foi compreender e analisar nas atividades diárias nas

culturas de pares das crianças, embrenhando-me no mundo infantil da brincadeira e do jogo<sup>41</sup>. Embora possuam aspectos similares, a primeira é tida como atividade lúdica imbricada à imaginação, a segunda também agrega o lúdico somado a um arsenal de regras.

Aqui tomo o jogo, como tratam os americanos, em uma categoria denominada como “mimicry” que é a mimética, em que consiste no jogo o predomínio do faz-de-conta. A mímica, a imitação, o disfarce são aspectos centrais dessa categoria de jogo em que o prazer do jogar se efetiva na possibilidade de ser o outro, mas também não deixa de estar contido nas brincadeiras o jogo da categoria agôn, em que o predomínio é a disputa, o combate, o desafio, a perspicácia, múltiplas performances em que os brincantes mostram suas potencialidades, incluindo sobretudo a criatividade.

Ferreira abre o debate, conceituando as distinções entre o brincar e o jogar, da seguinte forma:

Com efeito, é difícil sustentar que o brincar é apenas actividade espontânea, livre, motivada pelo prazer com relativa falta de organização e conflito, uma vez que muitas brincadeiras não só não são espontâneas, como revelam estratégias orientadas para determinados fins, podendo ser altamente organizadas e conter variados graus de conflitos, emoções e tensões. O mesmo acontece com o jogar visto frequentemente como actividade estruturadas por objectivos e um conjunto de regras. Neste sentido o brincar e o jogar, ambos definidos previamente, e muitas vezes, extra-jogadores, no respeito e observância imputável a todos os jogadores, podem acabar por, no decurso da acção, sofrer uma série de ajustamentos em relação as regras, quer em virtudes dos participantes, quer da resolução de situações concretas que passam a ser objeto de negociação (FERREIRA, 2004, p. 198).

Nesse particular mundo infantil, nos microprocessos brincados, em que as crianças interagem com seus pares, analiso o processo de socialização na abordagem interpretativa de Corsaro, que fundamenta a socialização na infância como “processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças em seus mundos sociais”

---

<sup>41</sup> Kishimoto(2008) estabelece diferença entre o jogo e a brincadeira. Ele compreende que o jogo infantil pode designar tanto o objeto(brinquedo) quanto as normas do jogo da criança(brincadeira).

As pesquisas sinalizam para as crianças em idades pré-escolar que se socializam em interação com as outras crianças e produzem uma primeira série de culturas de pares, e essas são construídas em uma competência praticada, gradualmente, para participar no mundo adulto, mas que nem por isso, são suas brincadeiras uma mera imitação do mundo do adulto e nem uma apropriação do modo deles. O que as crianças fazem em suas culturas é perfilar algumas especificidades do mundo adulto, produzindo suas próprias culturas.

No espaço de educação infantil, o que se destaca são os roteiros das brincadeiras que têm suas feituas nas relações sociais entre crianças. Nessa faixa etária escolar, o brincar é preponderante, o brincar está em contraposição ao mundo do adulto, que é trabalhar. Do mesmo modo, as crianças têm o corolário brincar como ofício da criança. Ferreira conceitua do seguinte modo:

Tradicionalmente, este ofício tem apresentado o brincar como algo que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que são vistas como praticando ou simulando ações reais e relações entre pessoas, numa espécie de cópia da realidade. É esta natureza de faz-de-conta que, construída socialmente como o traço dominante das brincadeiras, as dissociam da realidade social imediata da qual fazem parte. Tem por isso, levado a desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e, portanto, a sua infantilização. Brincar seria, assim, sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização a preparação para a vida, pela incorporação antecipada dos papéis sociais. (FERREIRA, 2004.p.198).

Sendo assim, nesse episódio interativo, valorizo o brincar, o faz-de-conta como importante contribuição cultural do repertório de infâncias. Empreendendo das suas agências brincantes, ligações com as relações sociais constituídas na ação do brincar. Dessa forma, elenquei alguns espaços brincados, retirados durante o tempo que permaneci no campo. Esse excerto mostra a densidade da atividade de brincadeira entre crianças.

A professora joga no chão várias peças de um jogo de montar perto do Mateus. Caio, Joyce e Analice pegam algumas peças e ocupam, estrategicamente, os cantinhos da sala, montando-as.

Mateus Gabriel chega perto de Mateus e fala: *“Sai daí que vou brincar e vou fazer um robô. Você faz para mim? Eu vou fazer um*

*negócio bem bonito pra você. Você vai adorar*. Matheus Gabriel corre, chega perto de Caio e Joyce e tomam algumas peças, a menina luta e ele grita: *“Me dá! Me dá, Joyce! Eu peguei para mim e vou fazer um robô”* Vira-se para mim e diz *“Tia, estava pensando que você foi embora”*. *“A tia não foi embora não”* respondo carinhosamente, e pergunto a Matheus, que está quietinho brincando *“O que você está montando, Matheus?”* Mateus Gabriel grita no momento em que perguntava: *“É meu!”*. Acabo por não ouvir a resposta do Matheus e pergunto novamente: *“Você está brincando de quê Matheus?”* Mateus Gabriel interrompe mais uma vez: *“Matheus vai limpar seu nariz, tá sujo”*. Leva-o até a porta. Matheus Gabriel volta e me diz: *“Um robô, ouviu? um robô!”* Matheus depois de alguns minutinhos volta, recomeça a montagem enquanto Matheus Gabriel continua a falar: *“Ele está brincando de robô e fazendo uma casa que você vai adorar, não é Matheus?”* Matheus nada responde. A educadora Marília se aproxima e também pergunta: *“Matheus você está fazendo o quê?”* Mateus Gabriel entra na frente e responde: *“Um robô!”* e começa a cantar *“Cabeça de papel que não marchar direito...”* Matheus continua calado.

Caem as peças e ele mesmo as recolhe. Matheus Gabriel se preocupa e pergunta a Matheus: *“Você faz para mim de novo?”* E Matheus começa a fazer um revólver. *“Eu não ligo de pou-pou não”* Disse Matheus Gabriel, voltando a cantar a música do soldado.

Joyce também está montando sozinha alguma coisa com os restos de peças. Pergunto a ela o que ela estava montando e ela me responde secamente: *“Um negócio”* *“Que negócio?”* Insisto e ela responde: *“Não sei depois eu te falo”* finalizando a conversa.

Percebendo isto, me volto para a dupla de Matheus e Mateus Gabriel se adianta, olha para mim e fala: *“Matheus, você está fazendo o quê?”* e ele mesmo responde bem bravo: *“Um robô bem grande”* (ele pronuncia a palavra ‘grande’ como ‘gande’ prolongando a última sílaba) e continuam a brincar, Matheus monta as peças e nada fala.

Deixo passar um tempinho e, curiosa, pergunto outra vez: *“Vocês estão fazendo o que agora?”* Mateus Gabriel responde impaciente: *“Um robô!”* e acaba por esbarrar nas peças que estavam sendo montadas que caem no chão e Matheus resolve falar: *“Você derrubou o robô!”*. Como resposta Matheus Gabriel canta: *“o sapo não lava o pé, não lava o pé porque não quer...”* catando as peças espalhadas. Ele junta tudo perto de Matheus e o menino começa a montar tudo novamente.

Depois do movimento resolvo insistir: *“O que é isso mesmo?”* Mateus Gabriel aponta para meu caderno aborrecido e diz: *“É um robô, anota aí!”* E ao lado a Educadora Marília pergunta: *“E você Joyce está fazendo o quê?”* Joyce dá a ela a mesma resposta que deu à mim: *“Um negócio”* *“Você tem que colocar nome no negócio, uma casinha, uma boneca é o que?”* Joyce se limita ao silêncio como resposta.

Ao lado cai novamente a montagem de Matheus e ele Mateus Gabriel começam a rir. Eu olho e começo a escrever. Matheus Gabriel, olha para mim: *“Tia, está anotando aí? Robô?”* *“E porque é que eu tenho que anotar?”* Indago-o *“Por quê você fica perguntando o que nós estamos fazendo”* finaliza. Nesse momento Analice, que estava do outro lado, brincando grita: *“Filha da puta!”* A Educadora Marília intercede na mesma



hora: “O quê é, Analice?!” E não se ouve mais nada, o silêncio ecoa.

Mateus Gabriel volta-se de novo para mim: “Tia anota aí: robô” “Já anotei” “Deixa eu ver?” olhando e puxando o caderno para altura dele pois eu estava de pé. Educadora Marília gritou: “Não mexa no caderno dela, Gabriel” Eu aponte e garanti que havia realmente escrito. Mateus Gabriel virou-se para Matheus: “A tia está anotando que é robô”. Matheus não respondia e continuava a montagem silenciosa. Mateus Gabriel olha para gravador que está em cima da mesinha ao lado, pega e pergunta: “O que é isso?” Mais uma vez a educadora Marília intervém: “Larga isso que é uma máquina de cortar cabelo” Matheus Gabriel ri fala: “Ah! Tá doido, Deus me livre, né tia?! Cruz credo!” Colocando o gravador de volta na mesa. E começou a bater palma, e cantar “o Mariazinha entrará na roda ficará sozinha”. Eu abaixo a cabeça e começo a escrever a alegria do garoto. Matheus Gabriel: “Credo, ela ainda está anotando um robô?” e volta-se para mim “A tia Marina está anotando um robô?” Eu não entendo, faço uma cara confusa e ele reafirma “A tia está anotando um robô”

Caio vem para o meu lado e fala: “Tia, olha a minha arminha!” Quando vou olhar a arminha desmonta e Mateus Gabriel grita “Bem feito!” e pega as peças correndo. Caio grita e o empurra. Mateus Gabriel solta as peças no chão e fala novamente: “Que bonito Matheus está fazendo para mim. Por que você não faz um robô para você também, Caio?” “Eu vou fazer quando eu estiver grande” ele responde.

Volto-me para Joyce e pergunto: “E daí, Joyce, você fez o negócio que iria me mostrar?” E a Educadora Marília atravessa a conversa e diz: “Joyce, vá lavar esse nariz” Joyce com tristeza me responde: “Fiz não, tia.”

Enquanto isso Matheus continua montando o brinquedo e Mateus Gabriel pechinchando peças com as outras crianças. A obra dos dois cai novamente e os dois gritam aflitos “Ahh!” Mateus Gabriel olha para Matheus com o nariz escorrendo e fala: “Vai lá limpar o nariz” A educadora Marília reforça a fala “Mateus, vá imediatamente!” Mateus Gabriel fica vigiando as peças e quando Matheus volta ele diz: “Já? E agora nós vão fazer o que?” Nesse momento a educadora da tarde, Cíntia, chega mais cedo eu a cumprimento e Mateus Gabriel fala: “Olha tia, nós vão fazer um monte de robô” Matheus então quebra seu silêncio “Não é robô, é pou-pou” o segundo Matheus mostra-se confuso “Pou-pou? Ro-bô-pou-pou ro-bô-pou-pou pou- robô. Credo, pou-pou? Mas, Matheus ontem você não falou que não gosta de pou-pou?” Eu pergunto o que é ‘pou-pou’ e Matheus me responde “Arma” Faço cara de surpresa e como não tinha entendido direito a história do pou-pou pergunto: “Quem não gosta de pou-pou?” Matheus Gabriel responde rápido “Eu!! e Matheus também não gosta”. Eu não entendi nada e perguntei a Matheus “O que você está fazendo é robô ou pou-pou?” Matheus Gabriel reafirma que é um pou- pou e eu indago “Mas não era robô?” Ele responde “Agora é uma arma” e recita baixinho “seu cabeça de papel. quem não marchar direito vai preso no quartel”. Eu agora pergunto: “E para quê vocês querem um pou-pou?” Matheus: “Por que eu que quero” Matheus Gabriel começa a dar explicação bem alto “Pou-pou! E aí a gente aperta para a gente ver por que a gente fez o pou-pou. Ai, meu pou-pou tem um monte de pou-pou para atirar” Caio entra na conversa: “O meu é alto (fazendo o som do revolver)” De repente caiu tudo e Mateus Gabriel morreu de rir dizendo “gostoso”. E me perguntou: “Tia, você está escrevendo um pou-pou ai ou um robô?” Matheus interrompe: “Ela está escrevendo pou-pou” E recomeçam a fazer.

Mateus Gabriel diz morrendo de rir: *“Que bonito o pou-pou que Matheus está fazendo para mim. Tem um monte de pou-pou que Matheus está fazendo para mim atirar”* Ele ri enquanto Matheus está remontando *“É um robô, faz direitinho um robô. Né, Matheus que você está fazendo um monte de pou- pou para eu atirar, um robô. Não é?”* Continuo confusa: *“É pou-pou ou robô?”* *“É pou-pou e robô. Faz um pou-pou e um robô, aquele policial que tem um pou-pou e mora lá na Barra, ele tem e pega, aprende e atira”* Ele riu uma risada deliciosa *“Agora juntou tudo o meu pou-pou. Matheus está fazendo um monte de pou-pou para mim atirar. É melhor colocar essa peça aqui ó, Matheus...”*

A professora diz que está na hora do almoço e a brincadeira continua. Continuam montando o robô.

As referidas culturas de pares se associam e a categoria social crianças é composta por:

[...] uma realidade humana, primeiro pela especificidade dos seus atributos biopsicológicos que, conjugados na abstração de uma idade, são passíveis de anexação com outras idades julgadas afins, formando grupos etários. [...] partilham uma mesma idade social e institucional e são unitariamente definidos como grupo de pares (HARTUP, 1978 *apud* FERREIRA, 2004, p.189).

A minha intenção nesse episódio interativo de culturas de pares é mostrar, de fato, as competências, habilidades na produção do brincar, bem como as relações de poder que estão implícitas nessas relações em que o brincar se constrói brincando.

Matheus, que tem cinco anos, manjava os blocos de montar, embora as peças estivessem todas estragadas e desencontradas, já Mateus Gabriel, por ser um ano mais novo, possuía uma habilidade motora ainda não amadurecida para aquela finalidade e incentivava seu amigo a construir um brinquedo para ele. O Matheus Gabriel queria um robô e, no decurso da ação da díade, a — brincadeira, o jogo —, implicava em convencer o outro jogador, o Matheus, a construir o seu robô.

Era uma espécie de negócio, pois precisava que Matheus comprasse sua ideia e construísse o robô que desejava. O jogo do convencimento também se impõe nas culturas de pares, como em qualquer relação dialógica. No caso aqui, parecia imperativo recompensá-lo pela função, como na relação capital trabalho. A valia do que está sendo empreendido, a moeda de troca do Matheus Gabriel foi aplaudi-lo, fazendo festa, torcendo para garantir o seu robô, seu brinquedo.

As culturas de pares no empreendimento instituem, desencadeiam uma série de elementos corporais, linguísticos, gestuais que compõem o enredo do brincar. A criança vive a brincadeira de corpo inteiro e predispõem todas as suas energias no empreendimento brincado.

Nesse recorte, percebe-se que as crianças, ao brincarem, constroem um largo espectro de competências cognitivas, sociais e discursivas, formulando um enredo narrativo ao tempo das necessidades, dos desafios das brincadeiras. É notório que pensamento e linguagem se unem, mediados na ação que decorre a brincadeira.

Esse substrato de construção cultural, nesse vasto repertório apresentado, foi fundante para compreender que as configurações da cultura de pares, objetivamente e subjetivamente na interatividade, são construções que não podem e nem devem ser subjugadas, subestimadas. Uma vez que nesse espaço-tempo de brincadeiras evidenciam-se novas experiências produzidas nas relações que vão se conjugando no ato do brincar em que o protagonismo das crianças é evidente.

A sequência da análise desse lugar de culturas de infâncias nos pares ocorreu em vista ao envolvimento da pesquisadora no espaço-tempo da brincadeira das crianças. Fez-se necessário descrever essa intrusão para refletir sobre a importância da não intromissão do adulto no espaço de crianças. Em pesquisas etnográficas, o investigador(a) tem que ser um participante periférico. No meu caso, em vez de seguir essa linha, inverti e adentrei a brincadeira instituída.

No episódio, perco a linha e imponho a presença constante na brincadeira das crianças, afetando, dramaticamente, a natureza e o fluir das atividades que estavam sendo construídas. Nessa intromissão no espaço da relação das culturas de infâncias que estavam ali sendo elaboradas, buscava captar as miudezas das produções brincadas naqueles pares, tentando observar as agências das culturas infantis, as competências e conhecimentos de mundo das crianças em suas experiências de socialização.

A avidez por respostas fez com que saísse do campo da observação e penetrasse no campo situado da brincadeira, como adulta “intrusiva” acabou-se por construir muitas tensões, em que submerge a lógica da criança e a visibilidade da prepotência do adulto. A pesquisadora, tenta controlar o que não está dado, tenta, de certo modo, direcionar o jogo, o que Ferreira (2011) considerou como “uma invasão do espaço privado da brincadeira”.

Nesse contexto não negociável foi uma invasão e as crianças desempenharam um conjunto de estratégias de ações com vista a proteger o seu espaço interativo:

[...] orienta-se por objetivos de exclusão de terceiros, vistos como concorrentes e intrusos, ao mesmo tempo em que, internamente, procuravam o reforço e/ ou manutenção, de alianças por via de estabelecimento de relações de cooperação, reconciliações, alternâncias de poderes intervenção de novas ações para prolongar a interação (FERREIRA, 2006, p. 393).

Os desmantelos, os descuidos ocorrem com alguns investigadores(as) que ainda estão em aprendizado no campo e também por muitas vezes, pelo(a) pesquisador(a) ir para o terreno, perpetuando a lógica do discurso cultural no saber epistemológico do adulto. Assim, aconteceu comigo. Estando com crianças, devem-se respeitar as suas identidades sociais, considerando o distanciamento e as diferenças na lógica das relações culturais entre esses dois segmentos geracionais — crianças-adultos —, o respeito a essa diversidade deve estar na pauta das investigações.

Ao me embrenhar no mundo das brincadeiras das crianças, deixei de levar em conta que a relação tecida no brincar é tão importante quanto a relação de trabalho do adulto e que, naquele espaço-tempo de brincadeiras, não me comportava.

O jogo estava sendo construído na díade e a minha presença na “lógica da procura das verdades da matéria, do fenômeno” comum a lógica das pesquisas de observação, tornou-se um percalço na pesquisa, no entanto, tornou-se também um ganho, quando, por meio desse lugar ocupado na brincadeira, percebi a tensão da lógica das crianças com a minha “onipotente sabedoria” sobre os saberes das crianças.

O saber da criança atravessa uma multiplicidade de formas. Ao interagirem com o mundo em suas culturas infantis, acolhem os símbolos e os valores sociais permeados pelo contexto circundante, contexto em que se relacionam aos saberes imbricados das duas gerações adultos-crianças. A apropriação dos saberes do mundo adulto é recolhida pelas crianças e são tensionados e reconstruídos nas interpretações que deles as crianças fazem. É um tipo de apropriação temporária, uma vez que esses saberes são desmembrados e lançados aos seus mundos, nas formas, nos processos e estruturados no sentir e no saber do capital cultural infantil.

Ferreira advoga em relação aos saberes infantis, reiterando a importância do brincar na promoção humana e considerando o brincar como parte integrante da vida social da criança, como um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações de significados, conduzido pelo corpo e pela linguagem.

O exposto agrega-se aos estudos de Iturra em que assegura “que a infância recebe sua epistemologia conforme a cultura em que vive”. Presume-se, que o âmbito das culturas infantis deflagra-se uma base cultural ancoradas nas culturas dos adultos. No entanto, as crianças em suas próprias interpretações produzem-reproduzem o repertório adquirido, remodelando um novo curso cultural.

O bisbilhotar a brincadeira em envolvimento direto, possibilitou-me uma lógica analítica: interpretar o conjunto de saberes infantis, nas experiências direta com as crianças, podendo observar a habilidade da natureza infantil, no repertório cultural dinâmico que se imbricam no curso das ações em parcerias ou individualmente.

As brincadeiras das crianças são *sui generis* na interpretação, no exercício de poder do discurso, nos acordos, na quebra dos acordos; Na solução de conflitos, na reelaboração estratégica, na composição e nas trocas de papéis (ativos – passivos); no atrelamento de força no momento do confronto e na solidariedade entre as partes, como já dito o “ofício do brincar”, de acordo com Ferreira (2004), “é o arquétipo das atividades das crianças”, é algo que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade do adulto, praticando e simulando ações reais e

relações entre pessoas numa espécie de cópia da realidade.

É interessante perceber que as crianças se apoderam de sujeições da realidade concreta e reconceituam na ação do brincar, não dissociando a vida da realidade. Nas brincadeiras, elas assumem papéis, consagram e manipulam saberes, se apropriando dos sentidos do mundo. A brincadeira é o modo cultural de as crianças se produzirem ativas e produtoras na construção de novas realidades sociais. Ferreira (2004), assegura que o brincar é um interessante meio de as crianças participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas no tempo em que se brinca.

De fato, as brincadeiras nas culturas de pares, têm as suas especificidades e seu grau de importância. No exemplo, a criança mais velha exercia o papel de construtor perceptível nas habilidades motoras e a criança mais nova, no espaço instituído da brincadeira, acionava um papel de animador, um gestor da ação.

No exercício de fruição do brinquedo, o Mateus Gabriel garantia a liderança do jogo que se construía na díade que se tornou tríade, principalmente com a minha interferência, que o obrigava a construir estratégias específicas para lidar com a intrusão de uma adulta. É necessário considerar que a experiência das crianças no espaço de brincadeiras não é neutra.

O menino habilidoso na manutenção do poder de estar na arena social com outra criança, mesmo com a intercessão do adulto, reage, afronta, harmoniza-se no intuito de proteger “sua criação”. Isso é perceptível nesse fragmento em que tenta me ludibriar com intuito de manter a regras de parcerias entre ele e Matheus sem interferência; *“Ele está brincando de robô e fazendo uma casa que você vai adorar. Não é Matheus?”*. Na tensão, trouxe a “pala da casa” a título de converter o jogo em seu favor, mostrando que naquele espaço de brincadeira me cabia desde que não interferisse e me oferece uma casa, mostrando ser perceptível para as crianças as marcas do mundo adulto, casa – sonho de consumo–, particularizando os mundos institucionais entre adultos e crianças.

Em outro dado, simula não dar crédito à presença adulta, euforicamente ria, batia

palma até nos momentos em que a montagem desequilibrava-se e ia ao chão. Principiava a estrutura da ação, incentivando o outro participante a um recomeço, sem mostrar incomodado com a minha presença.

Conforme orienta Benjamin<sup>42</sup>, nessa aventura em que brincar agrega a paridade, evidenciou-se um misto de solidariedade primado na recursividade do tempo na construção da ação em que foi visível a ação de parceria, ao mesmo tempo em que o desmontar abria-se uma possibilidade de mudança de atitude ou tomada de decisão do parceiro em mudar o curso da brincadeira, apropriando-se do domínio da situação.

Para dominar o território, a criança que pleiteava o brinquedo, articulou um repertório de negociações, controles e manipulações, quer discursivo quer prático. No tempo-espço da brincadeira, lançando mão de variantes estratégias, que foram se construindo no transcorrer da brincadeira, não deixando abater-se mediante os novos quadros que se apresentava.

O silêncio da outra criança, do outro brincante, que a princípio me pareceu apático, parecia que a brincadeira se construía unilateralmente. No entanto, percebeu-se, no decorrer da situação de brincadeira, que a criança maior sabia que também tinha o poder de ditar regras ao jogo. Participava ativamente do brincado sem oralizar, empreendendo um suspense no controle da ação. O “silêncio inocente” ocultava o poder da criação, não revelando o que estava a ser construído, porque se revelasse não se construía a ação competitiva que tempera as brincadeiras. A força da sua colaboração, solidariedade e até oposição ao par estava no processo de suspense na produção do brinquedo.

Achava estranho o silêncio da brincadeira. Questionava-me se realmente a criança maior estava acatando a ordem do menor. Havia um envolvimento

---

<sup>42</sup> [...] Observadores benjamins menos experientes e, portanto, ainda pouco habilidosos, mas no, entanto, aprendizes em potência predispostos a entrar no jogo, nem que seja para o desempenho de tarefas menores (apanha a bolas, por exemplo), mas com desejo ardente de obter um ensejo para entrar, experimentar, ou quem sabe encontrar uma abertura dos experts para por lá ficar com o seu lugar ao sol garantido enquanto já novo actor assim emancipado pela consumação continuada da roda da brincadeira.

mútuo que não parecia harmonioso, ainda assim, percebia-se a parceria no brincar, ora em desacordo, em que cada um deles ocupava uma posição, ora os dois jogavam no mesmo lado, a exemplo da tentativa de banir a intrusa, caso não acatasse as regras de participação passiva no jogo.

A situação social no espaço-tempo daquela brincadeira, diante da impaciência da pesquisadora, criou-se um bom bocado de ações. Criou-se dois campos, opostos e cindidos, em que as culturas individuais também se sobressaíam. Então, mesmo sem verbalizar, estava à mostra a cultura do outro menino (o mais velho) que nada dizia, mas tudo fazia.

Em relação ao silêncio, muitas vezes marcantes nas brincadeiras de pares, é tido como comum. De acordo com Ferreira (2004), o brincar pode ser construído por interações verbais e não verbais alternadas e em sequências. Nesse sentido, em outros momentos, o Matheus adentrava ao enredo discursivo do outro, participando do jogo. Então, se criou as mais inusitadas estratégias para se tornar o poder sobre o ato, aumentando ainda mais a tensão do outro.

O poder da arte na construção do brinquedo, se encontrava no propósito da persuasão e barganha da criança maior para com a menor. O acontecimento estético pressupõe o outro, necessita de duas consciências e invalida coincidência. Bakhtin (2003), no âmbito do seu trabalho (2003, p.21), traz à discussão no conceito de exotopia<sup>43</sup> – excedente de visão -, que se torna uma

---

<sup>43</sup> Para Bakhtin, o autor-criador é a consciência de uma consciência, uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo; o autor-criador sabe mais do que o seu herói. Temos aí um excedente de saber, e um primeiro pressuposto da visão de mundo bakhtiniana, um princípio básico: a exotopia, que podemos simplificar definindo-a como o fato de que só outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós, daqui onde estamos, temos sempre apenas um horizonte; estamos na fronteira do mundo que vivemos - e só o outro pode nos dar um ambiente, completar o que desgraçadamente falta ao nosso próprio olhar. [...] Ele pode ser entendido, de fato, como o princípio dialógico bakhtiniano, que, a partir do conceito de signo e de significação - o conceito de linguagem substancialmente revolucionário de Bakhtin, fora do qual todos os seus outros conceitos parecem que se reduzem a uma lista de novas definições estruturais a partir daí abrange toda a atividade da cultura humana, ou, para usar uma expressão que lhe era cara, o 'acontecimento aberto da vida. Cristovão Tezza, fragmento do texto apresentado no Colóquio Internacional "Dialogismo: Cem Anos de Bakhtin"; novembro de 1995; Departamento de Linguística da FFLCH/USP. Publicado em Bakhtin, dialogismo e construção do sentido; Editora da Unicamp, 2001; organização de Beth Brait.



base conceitual importante para pensar também o ato dialógico com a objetividade possível para observação das múltiplas visões de mundo, do ponto de vista de onde vejo o outro e de onde o outro me vê.

No caso desse ato de brincadeiras de crianças, o olhar do outro, do Matheus, sobre o que sucedia ao redor (apoderado da matéria prima), na execução da obra (que também era do outro) é de quem ocupa um duplo lugar exotópico em relação à pesquisadora e a outra criança.

O processo de construção de conhecimentos em sociabilidade infantil desencadeiam aprendizagens em interação, agrega a posição dos sujeitos da produção. Nesse sentido, tais relações sociais não são neutras, são dialógicas na associação e na oposição. Para efetuar essa passagem, é preciso pensar as relações sociais em suas elaborações discursivas tramadas na linguagem como constitutivamente dialógica, isto é, pelo seu caráter intrinsecamente social, constituído pelo confronto e consenso entrecruzamento polifônico.

Tendo em vista o princípio da dialogia, nesse percurso de produção de crianças, no escopo representado, deve ser levado em conta na situação social da brincadeira, a exposição dialógica verbal e não verbal do autor-produtor-obra, entendendo a cultura em seu dinamismo vivo, em que todos os atores participam do contexto da ação, dessa forma, tudo que se instaura dessa ação social deve ser levada a cabo.

Assim, não há como dizer que a produção de conhecimento está a cargo do adulto, que a sua maior idade dar-lhe o direito de deter o poder social da produção da cultura. O excerto aqui exposto, nas culturas de infâncias, é a garantia de que a cultura é ativa e que as crianças sabem agenciá-las em seus âmbitos.

As culturas de pares, ao serem escrituradas no diário de bordo, ficam no mero nível de relato e descrição da cena do que se observa, negligencia-se a riqueza encorpada no ato da feitura, por estarmos encarnados, participando

ativamente. Os escritos nunca alcançam o real, recria-se uma interpretação do vivido no real, e na hora da interpretação do que se viu. É ainda uma tarefa mais complexa edificar o passado. Para essa análise, foi fundamental a audiogravação. Tal forma de registro permitiu qualificar a interpretação de modo mais pleno do episódio da brincadeira na cultura de pares. Essa possibilidade de utilizar mais de uma ferramenta na captação de dados enriqueceu a análise da ação social entre pares no modo brincado, dando a ver que as crianças são sujeitos portadores de ontologias culturais rebuscadas e que detêm autonomias sobre seus saberes.

Para alcance do patamar das culturas de infâncias, é preciso parar para escutá-las e observá-las. Esse exercício contemplativo-reflexivo, pressupõem o reconhecimento da autoria das crianças na manutenção das brincadeiras. Em seus criativos e singulares solfejos infantis, legitima-se o poderio das crianças em assegurarem os repertórios nas brincadeiras, nas trocas de papéis sociais a serem desempenhado por cada participante. Essa ordem de decisão é negociada a cada tempo, a cada momento pelas crianças. Ferreira reitera que,

[...] “reflexamente brincar é ao mesmo tempo, um texto, na medida em que, ao fazê-lo, as crianças contam história a cerca delas mesmas a si mesmas. Por isso tomar atenção ‘a quem faz o que’— aos papéis desempenhados pelas crianças no contexto da brincadeira — pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia do grupo.” (FERREIRA, 2004, p.200).

O movimento dos corpos, expressos na gestualidade das risadas e gritarias, fundamentava o estado latente da brincadeira e em certos momentos alternavam-se de posição no mover da trama brincada. Matheus em ação, com as mãos à obra, olhava, silenciava, juntava os blocos, tentava encaixar peças, pactuando-frustrando a expectativa do outro.

A entrada da pesquisadora na arena do brincar alterava a regularidade da ação das crianças, alterava o ritual das culturas infantis. A minha vigília em ação de observação parecia esgarçar a parceria das crianças na relação social infantil que entre pares se firmava. Em outro ângulo, a intromissão transgressora da pesquisadora apoderava o universo da brincadeira, o substrato à construção do robô.

Considero que a brincadeira, assim como o jogo, supõe regras. Sendo assim, a brincadeira é também um jogo. Por se constituir jogo, supõe sempre relações sociais e interindividuais, coletividade, presença de um outro que é parte complementar da ação. Versa o jogo o sentido do vencer dentro das regras, tanto no sentido de se superar, tomando suas ações como referências ou compartilhar. Todos esses elementos referendam a brincadeira vivenciada na cultura de infância como aprendizagem social.

A invasão da pesquisadora no espaço do brincar tornou-se uma ameaça. As indagações sobre as projeções do brincar melindravam os acordos, além de presumir a criança um desequilíbrio na sinergia da atividade social, uma vez que a presença implicava em conflitos e disputas, pela intrusão de um terceiro.

A pacificação, os conflitos e os acordos construídos foram sendo edificados para que não houvesse uma quebra de contrato da minha parte. O menino exigia “a escritura do acordo” no diário de bordo, “*Tia, anota aí: robô*”, não convencido, constata se realmente foi documentado. “*Deixa eu ver*”, dizia olhando e puxando o caderno para altura dele. E depois partilha a vitória, publicizando com o par o acordo: “Matheus, a tia esta anotando robô.”

Para que as crianças brinquem, a condição primeira é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si, o que significa ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes. Percebi no espaço-tempo de criança que,

[...] o brincar pode também ser visto como uma arena política onde se alicerçam ordens sociais, o que permite interpretar as funções de socialização do brincar como meio através dos quais as crianças aprendem a cerca dos sistemas cognitivos e afetivos de uma cultura particular. (Ferreira, 2004, p.26).

Tendo em conta que o brincar é revestido da cultura partilhada entre pares (criança-criança e criança-adultos) e na constituição da relação social, a criança produz-reproduz e interpreta a cultura do adulto. Ficou evidente que, no ofício do brincar, faz sentido mostrar no espaço da brincadeira o cultivo identitário. As crianças são sujeitos e produtoras das histórias do lugar em que habitam, já que elas dinamizam as práticas culturais do lugar que as constituem,

sendo assim, os modos identitários estão alicerçados nas culturas infantis .

Na brincadeira das crianças, foram sendo inscritos um conjunto de saberes praticados no cotidiano em que vivem, práticas denotativas da memória cultural afrodescendente. Essas ações foram perceptíveis no espaço da brincadeira. Creio ter sido possível identificar, refletir acerca da natureza do envolvimento das crianças como membros da cultura local, tratou-se de refletir a pertença étnica sinalizada com as experiências na brincadeira.

Para respaldar a questão, Sarmiento alicerça do seguinte modo;

As culturas das crianças 'são um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideais que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares, (Corsaro & Eder , 1990)' Essa actividades e formas culturais não nascem espontaneamente elas se constituem-se nos múltiplos reflexos das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças em suas interacções. (SARMENTO , 2005, p.373)

O reconhecimento da pertença étnica na formação das identidades das crianças afrodescendentes, nesse espaço-tempo de brincadeira, fundamenta-se na corporeidade, no modo de brincar, no modo de se expressar. Durante o tempo de brincadeira, percebi que o Mateus Gabriel pulava, ria, batia palmas e cantava, falava alto e baixo, utilizava a expressão corporal e a musicalidade como disfarce para assediar os participantes, realizando o seu desejo ter um robô-soldado que, no imaginário coletivo, é forte e valente e luta contra a 'marginalidade', traduz também proteção e liderança.

A primeira música cantada por Mateus Gabriel é o "Marcha soldado" em Resposta à indagação "*Você está montando o que?*" "*Um robô. Cabeça de papel que não marcha direito*". Foi no momento em que todas as peças vão ao chão e ele pleiteia o robô-soldado. Aqui tem muitas marcas interessantes na frase "cabeça de papel" pressupõe "cabeça de vento" porque em outro momento, ele fala baixinho se referindo ao Matheus que não queria fazer mais o seu robô "Seu cabeça de papel", até o momento ele vinha liderando o jogo, quando percebe que Matheus faz um lance inesperado, o repudia sutilmente.

Em contraponto a isso, há uma semelhança entre robô – soldado. O tom da fala indicava um disfarce da sua angustia ou a frustração de ter sido negado o seu robô. O Matheus jogando, escamoteou ao longo do jogo a produção. Ao declarar que não está fazendo o robô, mostra a autonomia da criação e responde a questão lançada por mim: “*Para que vocês querem pou-pou?*” e de imediato responde: “*Porque eu quero!*”. Aqui o Matheus toma a situação a pulso, sai de seu discreto lugar de participante e, ativamente, autorrepresenta-se como o dono da situação, o “dono do mundo” naquela aquisição infantil.

A sequência cantada por Mateus Gabriel, “*Marcha soldado*”, “*O sapo não lava o pé*” e “*O, Mariazinha, entrará na roda ficará sozinha*” parece não estar distante dos folgedos e solfejos populares que se repetem na escola. É possível alegar que toda e qualquer criança cante essas músicas, uma vez que a escola é porta-voz da produção de saberes populares e a criança apropria-se e reinventa esses saberes e, mais, adicionam aos seus enredos de culturas.

Faz-se interessante assinalar, nesse episódio, a seleção das músicas para o momento da brincadeira e a sequência da cantoria que é pontual ao contexto situacional. Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções foram necessárias para o mais perfeito entendimento de mundo e faz parte do processo de crescimento, é o que orienta Sarmiento.

Também é importante refletir que os negros, em suas resistências, utilizavam as músicas, as danças, as palmas como estratégias certeiras a ludibriar os seus algozes e construir um plano de fuga ou dar continuidade às suas culturas, sem se submeter à censura do branco; nos espaços permitidos pelos brancos, os negros reviviam, clandestinamente, os ritos, cultuavam deuses e retomavam a linha do relacionamento comunitário, numa estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios da coerência lógica. Em outras palavras, isso quer dizer que, para manter vivas as tradições culturais, a cultura negra no Brasil tornou-se uma cultura de “dupla referência”. É essa aparência que traduz um modo de relacionamento com o real e que difere da busca ocidental de

uma verdade “universal e profunda” (SODRÉ, 1983)<sup>44</sup>.

A cantoria é reveladora de significados. No exposto, Mateus Gabriel desejava livrar-se da tensão do “capataz” para dar continuidade a perseguição dos seus objetivos pessoais. E, para tanto, precisava mostrar suas habilidades, seus ritmos manejados na corporeidade, demonstrando uma intimidade com a cultura.

Em suma, a cultura não cessa, ressignifica e está no jogo, está na brincadeira. Adentra as práticas sociais das crianças, segundo regras próprias. Não é exequível pensar que na comunidade quilombola as crianças interfaceiam, culturalmente, os feitos culturais da ancestralidade em novas práticas e que a marca identitárias está nos gestos, nas entonações e em uma série de práticas perceptíveis à apropriação da historicidade do espaço cultuado em que “corpos só se distinguem onde os “toques” de sua luta amorosa ou guerreira se inscrevem sobre eles, conforme orienta Certeau.

Considerando as ideias apresentadas anteriormente, o conceito de cultura e da apropriação da cultura é entendido aqui como ato de criação em situação, abarcando hábitos, crença e imaginários em sentido mais amplo; sobre essa indexação Corsaro traduz:

No âmbito da cultura de pares as crianças realizam todo um conjunto de ações, designadamente: a associação da palavra “amigo” com que passa a realizar atividades partilhadas observáveis (brincar), a defesa para continuar partilhando os espaços das brincadeiras em relação as crianças exteriores ao seu grupo de amigos. A partilha de rituais sobretudo baseado em lendas e mitos culturais, a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem. (CORSARO, 1997 apud SARMENTO 2004, p.24)

As crianças, para solidificarem o mundo que criam em seus imaginários de culturas, lançam mão de recursos lúdicos e sociais, quando ameaçados por um adulto. Para garantir a sobrevivência dos seus arremedos culturais, criam regras próprias nos aportes dos saberes transmitidos. Também foi constatado, nesse episódio, que na convivência com outras, as crianças são capazes de

---

44

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1983.

criar regras, somando, ao contexto, elementos de socialização, decorrentes, principalmente, das condições materiais de existência da cultura familiar e o meio geográfico condensado nos componentes culturais em que se inserem. No exposto, pude compreender que a criança surpreende, quando na construção de suas culturas. No cotidiano, acolhem as referências da identidade afrodescendente e vão construindo pertinências singulares às suas culturas de infâncias.

Nesse composto, do brincar ao faz-de-conta, percebeu-se a reiteração do valor das culturas infantis e, como diria Brougère<sup>45</sup> (2006 *apud* SILVA, 2011, p.196).

[...] e à luz dela compreender em toda a sua extensão a pertinência do que se reveste a sua apropriação por quem arca com responsabilidade de acompanhar o processo formativo das crianças, sobretudo a escola, onde passam a maior parte de cada um dos seus dias.

---

<sup>45</sup> Para Brougère, “a escola não deve ignorar a cultura infantil, antes apropriá-la para os seus objectivos , banindo essa quase oposição que a entre a cultura infantil contemporânea e a escola. Nota de rodapé retirada na íntegra do trabalho de Silva (2011, p.196).

The first part of the  
 paper is devoted to  
 the general theory of  
 the problem. It is  
 shown that the  
 solution of the  
 problem is unique  
 and that it can be  
 expressed in terms  
 of the solutions of  
 the corresponding  
 homogeneous problem.  
 The second part of  
 the paper is devoted  
 to the construction  
 of the Green's  
 function for the  
 problem. It is  
 shown that the  
 Green's function  
 can be expressed  
 in terms of the  
 solutions of the  
 homogeneous  
 problem. The  
 third part of the  
 paper is devoted  
 to the construction  
 of the asymptotic  
 expansion of the  
 solution of the  
 problem. It is  
 shown that the  
 asymptotic expansion  
 of the solution  
 of the problem  
 can be expressed  
 in terms of the  
 solutions of the  
 homogeneous  
 problem.

C A 10



## CAPÍTULO 6. A LITERATURA AFRODESCENDENTE DO BRINCAR AO FAZ DE CONTA, O LIVRO COMO OBJETO INTERATIVO DAS CULTURAS INFANTIS

“Olha a cabeleira do Zezé!” (Joyce)

### 6.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NAS OBRAS LITERÁRIAS E O ENCONTRO-DESENCONTRO DAS CULTURAS DAS CRIANÇAS COM AS OBRAS

A escola que eu frequentava era cheia de grades como prisões. E meu mestre carrancudo como um dicionário: Complicado como as matemáticas: Inacessível como os Lusíadas de Camões! Felizmente, a boca da noite. Eu tinha uma velha que me contava histórias. Lindas histórias. Do reino da mãe-d'água... E me ensinavam a tomar a benção da lua nova.<sup>46</sup>

A opção em estudar infâncias com um grupo de crianças quilombolas foi no intuito de compreender como elas construíam suas identidades afrodescendentes e como essas identidades eram agenciadas no grupo. Considero as crianças no relevo de Corsaro “como dignas de estudos por si mesmas e como componentes essenciais da reprodução cultural mais geral.” (CORSARO, 2011, p.126).

Por sentir como concreto os labores das culturas de infância, o sentido desse episódio interativo, mediado por algumas obras literárias de segmento étnico racial com as crianças, foi “romper com a ideia superficial de que as crianças enquanto veem livros apenas olham livros.” (FERREIRA & MADUREIRA) Reafirmar que as crianças são analistas competentes em sua ordem de compreensão de mundo “na vida que vive e nas diversas formas de subjetivação que produz revela e desvela o mundo expressando a história do homem, [...] assim estuda-se a infância, buscando captar a criticidade da criança sobre o mundo.”(SOUZA, 2008).

Reconhecer a criança como sujeito concreto levou-me a crer que as crianças

---

<sup>46</sup> Ferreira, Ascenso. “Minha escola”. In: Poemas de Ascenso Ferreira, Recife, Nordestal, 1995.

produziriam discursos sobre o que se vive, sobre o que se constrói em torno das práticas do mundo que elas mesmas participam. Assim, por meio do dispositivo de projeção literária, tornou-se fundante à construção de espaços e situações dialógicas, evidenciando, no universo narrativo literário, acentos à pertença cultural. O excerto analisado foram as exposições das crianças pela/na linguagem em argumentação com as obras nos aspectos materiais e simbólicos da cultura afrodescendente em um criar e recriar a materialidade identitária atravessando as suas culturas infantis.

O caminho tracejado foi ler e contar histórias no segmento étnico-racial para o grupo de crianças do JI e JII. Considerava que essas histórias fariam sentido por entrelaçar o universo da comunidade, enredando a vida daquelas crianças. É fato que “qualquer narrativa tem como ponto de partida a própria história do universo do leitor.” (Cavalcanti, 2002, p.68). Desse modo, queria mesmo saber como as crianças partilhariam, valorizariam o capital cultural<sup>47</sup>, simbólico, “que é o domínio excelência da cultura, da significação” (Silva, 2001,p.34) arrolados na obra, no sentido de expressar e apreciar essas riquezas com seus pares e se, ao apropriar-se dos objetos simbólicos literários, elas acentuariam marcas de identidade afrodescendente.

A literatura infanto-juvenil tem suas raízes históricas na tradição oral, portanto a oralidade é de grande importância no processo de produção de conhecimento de mundo pelas crianças. O homem é, por natureza, um contador de história. Desde criança, lembro com nostalgia que minha mãe contava muitas histórias, geralmente de assombração, de visagens. Eu cresci em meio a enredos de narrativas sem fim. Com efeito, ouvir e contar histórias sempre foi uma constante em minha vida.

---

<sup>47</sup> Bourdieu e Passeron veem, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáfora econômica. Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de “capital cultural”. Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrado no processo de reprodução cultural. [...] “o capital cultural existe em diversos estados, a cultura também pode existir sobre a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nessa forma, ele se confunde com habitus, precisa- mente o termo utilizado pelos autores para se referir as estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas” (Silva, 2001, p. 34).

Como educadora, tento balizar a práxis educativa “pautada sobre outras histórias (sobre a realidade ou sob a fantasia) e elas se acumulam a cada dia, o que torna, não só a minha vida, mas a de todos os seres humanos, uma aventura. Somos todos fazedores e contadores de histórias”<sup>48</sup> (Miranda ,2011, p.106). Assim, também é a vida de todo(a) educador(a), uma aventura diária e permanente. Felizmente, há muito que se contar, pois a fonte é inesgotável.

Quanto à escolha dos textos literários, no critério erigido afrodescendente, elegeu-se, justamente, por supor que as culturas escolares não valorizam esse campo literário infantil, pelo preconceito arraigado construído em perpetuar a história cultuada a um modelo único, modelo eurocêntrico e a produção literária em todos os segmentos.

O mercado de produção-consumo de obras literárias tem produzido inúmeras obras em prol da valorização das culturas negras, aliam-se ao implemento da Lei 10.639/2003, fundamentado na Resolução nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, na qual se determinam o ensino obrigatório da História e Cultura Afro- Brasileira no currículo da Educação Básica.

O Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), tem representado, em seu universo literário, uma parte voltada para a literatura infantil nas obras referentes à questão étnico-racial. Como dito, esse movimento se funda consonante com a lei e com as demandas dos movimentos sociais, tendo em vista atender aos princípios de uma educação multicultural e democrática. Pelo exposto, considero importante ter somado ao corpus da pesquisa refletir sobre os usos sociais literários no segmento afrodescendente.

Assim, antes mesmo de ir para o campo, fiz uma seleção de algumas obras da literatura infantil, que compilasse a tradição africana, na representação de uma identidade étnico-racial em que fundamentasse no centro da cena protagonistas negros(as) e que, ao mesmo tempo, dialogasse com as questões

---

<sup>48</sup> Escritas de coragem, experiências de tutoria do Pró-licenciatura em Educação Física. Relato percurso formativo. Biografemas e memórias em entre lugares docentes. ( Marina Miranda, editora GM, Vitória, 2012).

de representação e identidade afro-brasileira, articulando-se com a identidade da comunidade, fortalecendo o sujeito em sua particularidade somada ao coletivo, em suas riquezas e práticas cotidianas.

### Obras selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ilustração</b>
O Rei Preto de Ouro preto	Sylvia Orthof	2003	Rogério Borges
Cadê você, Jamela?	Niki Daly	2006	Niki Daly
Na venda da Vera	Hebe Coimbra	2008	Graça Lima
O congo vem aí	Sérgio Camparelli	2006	Carlos Eduardo Cineli e Wanderley Goulart
Berimbau mandou te chamar	Bia Hetzel*	2008	Mariana Massarani

\*Bia Hetzel é responsável pela Organização do livro quando elaborado pela autora.

A mediação, leitura e contação das obras com o grupo de crianças, foi com intuito de compreender quais os modos de participação das crianças no diálogo com as obras, buscando empreender os usos sociais e as produções de sentidos/ significados na produção das culturas de infância.

Nesse percurso, componho com Corsaro (2005, p.10 apud Ferreira, 2010) que as culturas de pares permitem, nesse contexto, relevar a importância desse cabedal cultural infantil, estabelecendo “um conjunto de actividades e rotinas, artefactos, valores ou preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção”.

A interpretação das crianças sobre esses produtos culturais (Sarmiento, 2007), foram valorados nessa pesquisa, em torno da produção de identidade étnica. Não que as outras interpretações não tenham sido importantes, no entanto, me detive ao conhecimento e especificidade da produção de sentido em torno das identidades produzidas nas redes de sociabilidade das crianças.

Sendo assim, mediar os livros com elas somou-se a compreender a dimensão

relacional constitutiva das culturas de infância, em que a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, considerados por Sarmiento(2004) , adicionadas ao valor da corporeidade que “assume uma pregnância relevante muitas vezes ignorada e que é a marca distintiva da acção das crianças” (Ferreira, 2008).

O corpo é um meio privilegiado para comunicar, exprimir sentimentos e opiniões experimentados na motricidade humana. Essa visão tem como ponto central o estudo da motricidade da criança e as suas condutas motoras sónicas que são — a interrelação entre a base biológica e o desenvolvimento cultural — na experiência da criança com o contexto marcado nas relações sociais que são construídas pelo/ no corpo desde seu nascimento até a morte, exprimindo às suas reações perante o mundo. Nesse pendor, a motricidade das crianças em referência a mediação literária precisa ser analisada em uma perspectiva social.

A motricidade é a experimentação da aprendizagem no corpo em movimento. Para tal, a reflexão requer superar a dicotomia entre corpo e mente e ampliar o arco na cultura corporal<sup>49</sup> da criança, que são as significações de mundo tratadas com o seu meio social. No exposto, o corpo é, está e se movimenta em relação com outro, envolvendo-se em aprendizagens de práticas que constituem as culturas infantis, que são também a compreensão do movimento do corpo como uma forma de linguagem utilizada na/pela interação social.

Assim, foi interessante refletir as constituições das culturas de infância em torno de algumas obras, em diferentes processos de recepção, em que algumas crianças do grupo se apropriam do livro, se identificando com o lido, exercitando novas aprendizagens da cultura; outras reagindo contrariamente à história.

Esse misto de representações foi significativo para reconhecer as identidades das culturas das crianças afinadas ou distanciadas da africanidade. Vale dizer que

---

<sup>49</sup> É o movimentar-se humano como linguagem, é a expressão corporal como linguagem ancorada a um contexto histórico complexo de narrativas e práticas sociais.

esse segmento literário, sendo interpretado pelas crianças, pode ser remetido em duplo horizonte, o implicado pela obra e o projetado pelo leitor de determinada sociedade, tempo e espaço, porque uma obra literária “não é escrita no vazio, nem dirigida a posteridade é escrita em si para um destinatário completo”(Krauss, *apud* Lima, 2008).

Essa foi uma das premissas de escolher o seguimento literário afrodescendente e mediá-las com os seus destinatários, crianças quilombolas. Os diálogos fomentados pelas crianças, no momento do contato com a obra, foram analisados num paradigma sociológico interpretativo crítico em que suas ações intempestivas são tidas como importantes. Procurou-se descrevê-las, compreendê-las e, seguidamente, interpretá-las, no intuito de revelar “as dimensões intersubjetivas geradas e geradoras na/da acção das crianças” (Ferreira,2004, p.29) que são dimensões manipuladas, massificadas, estereotipadas, dependentes, mas que também são sugestionadas fora desses lugares comuns na mediação das crianças, na forma que adentram as obras.

Ao ler as obras para as crianças, jogava com os dois textos, o verbal e o visual, lendo duplamente, compondo um mundo de imagens para elas, compondo a leitura a um vasto jogo de imaginação. As crianças ainda não decodificavam os sinais, liam aos seus modos, mostrando-se capazes de compor novos textos e autônomas na composição de novas realidades.

A tentativa dessa construção literária em jogo duplo de imagens/oralidade foi no intuito de romper com a linearidade, com as estereotípias presentes na literatura tradicional, considerando as agências das crianças como produtoras culturais. Percebi que elas poderiam compor outras histórias, tramitando novos espaços narrativos. Para esse feito, Lima (2005, p.102) considera que a literatura é “[...] um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ao me apresentar eu me crio, e ao me criar eu me repito”.

Para análise, fiz um recorte do conjunto das obras, assim, apenas duas foram analisadas pelas riquíssimas culturas construídas nos episódios interativos entre as crianças quando as apresentei. Eu li todas as cinco obras para as crianças. No

entanto, optei por interpretar as duas que responderam mais diretamente à problemática da pesquisa.

As primeiras obras lidas “Berimbau mandou me chamar” e “O congo vem aí”, pareciam não encontrar eco com as crianças e algumas pediam até para trocar de livro.

É importante assinalar que as crianças distanciavam-se da atividade, focando outros enredos, pedindo outras histórias do repertório tradicional. A primeira tentativa de leitura foi frustrante.

Cavalleiro, (2000) , em uma pesquisa com crianças da Educação Infantil sobre racismo e preconceito aponta a escola como produtora de práticas racistas por reproduzir, permear concretamente o incrustado racismo da sociedade brasileira.

Segundo a autora, reflete-se intensamente no cotidiano escolar, que a criança negra lida com estigmas negativos em relação a sua existência étnica, que desencadeia comportamentos que negam o seu pertencimento.

De fato, é visível o preconceito que se aflora no espaço escolar. Nesse ponto, é muito importante tratar a questão, valendo-se do discurso literário. Encontrei resistências tanto das crianças quanto nos adultos. As professoras não permaneciam na sala para ouvirem as histórias. As crianças permaneciam comigo e com a colaboradora, só que também se furtavam às discussões que a história continha, construindo atividades paralelas ou silenciando-se ao que se narrava.

Percebendo a rejeição, desenvolvi uma nova estratégia: na semana seguinte realizei a contação das histórias fora do espaço de sala de aula, empreguei um outro dispositivo, o teatro de bonecos. Solicitei às professoras que me cedessem um espaço para construir um momento lúdico com as crianças, envolvendo-as com um teatro de marionetes. Por intermédio de um boneco-Fantochê, o personagem Dentinho, consegui aproximar as crianças do universo étnico.

A partir das visitas do boneco negro, cresceu o interesse das crianças. Elas iam para refeitório conversar, informalmente, com o boneco e participavam de

variadas formas de brincadeiras. O personagem, contador de histórias, narrou “A venda de Vera” e as crianças pediam para que ele trouxesse balas; brincavam com a presença do personagem e pouco ouviam a narrativa. O boneco ressaltava a negritude na história. No entanto, a distância das crianças, do enredo, também foi notada, elas amavam o boneco e queriam saber da vida dele. Com isso, notei que não havia interação com a história e Dentinho, o boneco, tomava a atenção que deveria ser dada ao livro. Sendo assim, resolvi afastá-lo das atividades.

Depois disso, voltei a narrar as histórias dos livros, retomei contando para elas: “O Rei Preto de Ouro Preto”, que relata a história de um escravo que comprou sua liberdade. O enredo contribui para a afirmação positiva sobre “o ser negro” com toda a sua identificação étnico-cultural. Do grupo que participou dessa atividade, alguns rejeitaram a história, explicitando o preconceito ou na negação da possibilidade de um rei negro. A identificação com o personagem se construiu somente com duas crianças dos grupos, os demais se mantiveram distantes, participaram com frieza.

O episódio interativo que apresento trata-se de um episódio complexo, composto por vários momentos na atividade livre em que contava a história. Na sequência, apresento um quadro de enredo construído pelas crianças e como elas se representaram na obra, onde a identidade e diferença ocuparam a cena do diálogo.

Segundo Woodward (2000), o conceito de identidade pode ser definido como interação entre o sujeito e a cultura, sendo que o sujeito se transforma pelos valores que circunscrevem os sistemas simbólicos que o atravessa. O recorte abaixo é longo e mantive a riqueza dos detalhes para que pudesse reconstituir as cenas engendradas pelas crianças.

*Começo contando a história: “Era uma vez uma história de um rei, um Rei Preto de Ouro Preto”. Caio interrompe rindo muito alto e debochadamente, finjo não ouvir e ele acaba parando. Volto a contar. “O lugar onde o rei preto morava tinha elefante, tinha girafa, tinha onça. Lá, tudo é muito bonito tem muitas cores, muitas flores vermelhas, amarelas e tem bicho de toda cor, verde, azul, e até de cor amarela. Ai que bela a*



*cor amarela! A cor amarela á da cor do sol. O sol que nasce na África, um grande continente de gente negra e valente e lá tem gente que dança com sorriso aberto. O rei fala que lá na África todo mundo tinha um sorriso do contente e vamos em frente”* mostro a ilustração e prossigo *“Olha só que lindo. Pois então: ali morava um rei todo negro e enfeitado”*. Analice interrompe: *“Não é um rei não, tia!”* Eu ignoro e continuo *“Sua pele era pretinha, da cor das estrelas, era sábio com certeza”* *“Não era rei não, nunca vi rei preto!”* Analice sentencia *“Mas agora você irá conhecer um rei africano, Analice, muito importante, um rei negro, um lindo Rei Negro”* ponderei.

Matheus e Caio começam a brigar na hora da história e eu os chamo: *“Matheus e Caio, venham cá”* Quando eles chegaram perto, continuei a história. *“O rei adorava o povo. Que bacana era o povo.”* Analice interrompe novamente: *“Cadê o povo?”* *“O povo está atrás dele. Mas, bem de longe veio um navio com homens brancos e ferozes. A passarada quando viu o navio fugiu em revoada, até a passarada fugiu”* respondo continuando a história *“Cadê, tia, o navio?”* Pergunta Caio. *“Olha o navio aqui, gente. Quem esta vendo o navio?”* Todos respondem unisssimamente *“Eu!”* Recomeço a contar: *“O navio quando chegou na África até as zebras corriam e perdiam suas listras na corrida de tão assustadas. Os elefantes foram avisar para os negros que estava chegando muitos homens brancos de barco. Os elefantes diziam: – Eles são malvados e traiçoeiros, não são marinheiros”* Matheus interrompe: *“Como uma quadrilha de ladrões?”* *“Sim, isso mesmo!”*

*Mas, o rei desconhecia a maldade, recebeu o homem branco com frutas e danças. Que bela hospitalidade quando o navio chegou com os homens brancos!”* Manu, que estava om uma outra caixa de livro de histórias na mão me pede: *“Conta essa aqui tia, a da Pequena Sereia!”* Pondero com Manu que contarei depois. As crianças começaram a falar junto com a história, me mostrando outros livros e interpretei a frase da história com outro tom de voz para chamar atenção das crianças: *“E aí após os homens brancos encherem suas panças (bati na barriga)”*

A professora Marília entra na sala e fala: *“Caio, Caio por favor venha até aqui?”* Retomo a história: *“Depois de encherem as panças, os homens brancos prenderam o negro rei e começou a cair lágrimas do céu. Estão vendo?”* Analice me pergunta se a história está quase acabando, eu afirmo que sim e continuo *“O rei foi comprado da tribo e levado para Minas Gerais e quando aqui chegou ganhou um nome diferente: passou a se chamar Chico rei”* Analice confusa me pergunta: *“Chico Rei!?”* *“Isso mesmo - pondero- Chico rei! Ele virou escravo e trabalhava nas minas, buscava ouro e levava para o patrão”* Neste momento, a professora Marília novamente interrompe, ordenando que Matheus e Sayonara se sentem próximos a ela. Analice me pergunta novamente se a história de negros estava acabando, respondo que sim e prossigo *“Os negros fizeram a igreja de ouro preto e o sino batia: blim blam, blim,blam (fazia o barulho, imitando o sino, e as crianças repetiam). E Lá nos altares os anjinhos e as velas. Sei dizer que de tanto trabalhar, o rei comprou sua liberdade em troca...”* Manu começa a discutir com Matheus e, no intuito de apartar a briga, pergunto a ela se é uma boa ideia me levantar para que todos vejam o rei livre: *“Vou mostrar para vocês o Chico Rei de Minas Gerais. E aí fizeram uma festa e gritavam viva o Chico Rei. Gritavam comemorando a vitória, por ter comprado sua liberdade virou rei, virou Chico rei”*. Aponto para a figura do Chico Rei e pergunto às crianças quem era e elas gritaram *“É o Chico Rei!”* Matheus gritou: *“Esse anjo Gabriel é um nenezinho? É igual ao Gabriel. A mãe de*

*Gabriel está grávida, tia, ele é pequenininho igual um nenezinho?* Desconsidero o que disse o menino e sigo a contação *“Essa é uma história, meio tonta, tontinha é uma homenagem de um anjinho à gente preta e bonita. É uma homenagem a um rei negro”* E mostro a imagem. Caio pergunta *“É um homem tomando banho?”* *“Não. É um homem forte e bonito. Ele está sem camisa”* Analice entra no diálogo: *“É muito feia a barriga dele”* Manu sentencia: *“É bonita”* Analice rebate: *“Feia porque esta toda riscada de sangue”* eu questiono às crianças se alguém havia visto sangue na barriga do rei e todas responderam que não. Me dirijo a Analice perguntando: *“Você acha que isso é sangue?”* A menina responde que sim e mais uma vez Manu intervém: *“Não é não, isso é na África, passa a folha, tia, para ela olhar a zebra”* Caio se intromete: *“Isso aqui é um jacaré”* e Matheus entra na onda: *“Esse aqui é um elefante!”* *“Não é, não é, é um cavalo”*. Caio discorda e Matheus argumenta *“Cavalo não tem chifre”*. Passo a página, aponto para o personagem principal e Matheus logo responde *“É um rei, Chico rei”*. Gabi participa da conversa: *“E cadê o barco, mostra?”* *“Aí tem peixe?”* Pergunta Analice e respondo que sim, que no mar há muitos peixes. Caio aponta para o livro e diz: *“Isso aqui é o fogo!”* Matheus indica a figura do homem e afirma: *“Esse é o rei!”* Digo que ele está certo e Analice diz que o homem é um índio, eu pergunto o por quê e ela se limita a dizer *“É um índio”* o que faz com que Matheus discorde de imediato. *“Não é índio nada!”*. Viro a página e Analice é a primeira a dizer: *“Um monte de homem, trabalhando”* e Manu completa: *“Com sujeira!”* Eu pergunto às meninas: *“O homem está sujo? Onde que ele está sujo?”* Analice me responde que na verdade ele estava suado. *“Ah!*

*Está suado porque ele está trabalhando! (volto a página) – E aqui?”* *“É uma mão”*, ela mesma responde e Matheus conclui *“é uma mão e uma casa”* *“Uma casa?”* Pergunto. *“Não tia, não é uma casa não, é uma igreja”*. Ele se corrige. *“Quem acha que é uma igreja”*, pergunto à turma, e todos eles gritam: *“Eu”*. Era realmente uma igreja. Eu continuo perguntando: *“Por quê é uma igreja?”* E Gabi responde *“Porque cabe um monte de gente”*. Volto-me para a imagem do Chico e pergunto novamente quem era e Matheus responde: *“É Chico rei. Um fortão, grandão ele alcança lá no céu. Ele é bonito”*. Caio debochando se aproxima do gravador e diz: *“É bonitinho”*. Matheus também se aproxima do gravador e diz firmemente: *“Ele é bonito”* e Caio retruca *“É feio. Ele tem uma cara preta! Uma cara suja!”* Matheus discorda e busca apoio em mim *“Não tem né, tia? Ele não tem cara suja, ele é homem forte que virou rei”*. Confirmo dizendo *“Ele é um homem bonito e não tem cara suja, ele é um rei negro”*. Analice pede novamente pela história da Pequena Sereia e eu respondo *“Outro dia conto, Analice. Crianças, a história que acabei de contar é de um Rei Preto de Ouro Preto, um homem negro que veio da África, trabalhou bastante e virou o rei do seu povo”*. Caio diz como se estivesse cansado da história: *“Rei preto”* (Diário de campo, Junho / 2011)

Nos últimos anos, a escrita para crianças se diversificou. As diferenças são evidentes. As imagens não são mais escoltas dos textos verbais e desempenham, cada vez mais, um papel decisivo na construção do livro. Esse salto qualitativo na ilustração em textos visuais, fundam obras mais elaboradas, que são também frutos das novas tecnologias que qualificam, diuturnamente, o âmbito das publicações infantis. A obra selecionada para ser analisada foi escolhida pela variância de elementos que se apresentam às crianças em toda extensão da narrativa verbal.

Em muitos trabalhos defendidos no Brasil, a tese é de que, quando as crianças pequenas leem, a leitura pictórica antecede a leitura verbal. Tendo isso em vista, optei por narrar a história para as crianças sem traduzir *ipsis verbis* o texto. Lia simplificando sem mudar, demasiadamente, o enredo, encurtava sem ocultar os relevos. Buscava dialogar o verbal-imagético em composto dialógico aos saberes afro- étnicos, trazendo a cosmovisão ancestral simbólica literária. Ao ouvirem a narrativa, as crianças acrescentavam perspectivas em seus modos de cultura, construindo um novo repertório coadunado às suas experiências.

“Os estudos multiculturais têm buscado nas imagens formas de resgatar discursos silenciados ao longo da história” (SCHULTZ-FOERSTER, 2004, p.67) e a preocupação em seus estudos está em quais são as imagens, desse segmento, levadas para a sala de aula; quais as formas que são discutidas e analisadas. No curso dessa pesquisa, trouxe o Rei Preto para valorizar a África, importando a presencialidade negra na obra, na tentativa de abrir uma porta por vários caminhos que legitimasse as crianças ao discurso étnico, a incorporar a discussão em literacia própria de infância.

Aconteceu o previsível, os rituais de compartilhamento são tecidos em expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas e essas ações envolvem performances estilizadas;

No episódio interativo, a primeira marca, o riso debochado de Caio em rejeição à frase “Era uma vez uma história de um rei, um Rei Preto de Ouro Preto” desperta Analice a reflexão: “ele não é rei [...]nunca vi um rei preto”.

A obra parecia não produzir sentido para elas no título, pois a linguagem é uma produção de imagens e, no entendimento infantil, um rei preto não desencadeava uma representação da realidade. Pode vir daí, a refutação das crianças à obra, justo por se distanciar da mimesis realística, pois o universo pode ser considerado como imitação ou representação da realidade.

Há que se reconhecer que o Rei Preto não faz sentido para a criança, pois, em sua concepção, em seu conhecimento de mundo, é inconcebível um negro estar

reinando. Assim, a leitura que as crianças fazem da obra é compatível com o lugar da rejeição, pois nada se sabe da África, a não ser que é o lugar de onde vieram os negros e escravos; as ideologias dominantes só venderam essa ideia.

Possivelmente, os questionamentos das crianças em chaco-tear, indagar e até contestar coaduna-se também com o princípio da verossimilhança como aquilo que não é possível ou aceitável pela opinião comum, por não se assemelhar ao real vivido em seus contextos. São, pois, conceitos semelhantes que estão relacionados, daí o ponto de serem apresentados de forma conjunta. As crianças não concebiam a história uma ponte com o real. Nicola (2005, p. 234)<sup>50</sup> distingue dois tipos de verossimilhança:

Verossimilhança externa: pela identificação com a realidade, com aquilo que o senso comum aceita como possível, provável; Verossimilhança interna: pela coerência interna dos fatos ficcionais dentro da própria narrativa. Dessa forma, uma narrativa ficcional pode ser considerada inverossímil se seu universo imaginário for improvável e/ou absurdo em relação à realidade ou se seu universo imaginário não apresentar coerência lógica interna.

Podemos considerar a rejeição ou contestação da narrativa pelas crianças por conta da realidade que experimentam. O contraponto ao discurso inicial “Era uma vez uma história de um rei, um rei preto de Ouro Preto”, contraria o que se pratica, contrária à consciência do real. Analice, em sua rede de argumentos, acorda com aquilo que os críticos literários chamam de “destruição da forma”. Essa destruição formal, entre outras coisas, é uma “destruição da ilusão”, é contra argumentar o que se anuncia. O ponto que interessa é o poder de Analice tentar ressignificar a obra em relação ao que se vive: [...]“Não é um rei não tia”. Continuei “sua pele era pretinha da cor das estrelas era sábio com certeza”. Analice continua: “não era rei não, nunca vi rei preto”.

Os grupos étnicos negros e indígenas sempre foram postos à margem pela cultura hegemônica e, ao longo do tempo, resistem às agruras sociais do preconceito, racismo e completa exclusão. Essas invisibilidades étnicas contribuem para acirrar as práticas de resistências nas lutas para afirmação étnica das

---

<sup>50</sup>

DE NICOLA, José. Português: Ensino médio, volume 2. São Paulo: Scipione, 2005

comunidades quilombolas- indígenas que valorizam suas práticas, atribuindo significados à sua relação produtiva com a terra, com as relações entre espaço e cultura e com a sobrevivência das tradições culturais.

Para tanto, o que destaque é que, nessas lutas permanentes, as crianças participam junto aos outros atores que residem no lugar e, nesse legado de resistência, elas têm consciência de que esse reinado para negros em relação ao mundo branco é fictício.

A obra teve a sua publicação em 2003. Na ocasião, as publicações realizadas no Brasil, nesse segmento editorial, para atender as premissas da lei, cerziu-se rapidamente. Nessa referência, acabou por surgir uma literatura dispersa, atávica ao romantismo, valorando o negro e o lugar de origem dessa população, porém continuava disforme, flutuante e faltando pedaços para uma construção que remetesse à uma realidade concreta. No entanto, é possível a reflexão que, por as crianças serem habituadas à fantasia e ao modo eurocêntrico, a obra não tenha sido convincente por trazer um negro vitorioso.

As imagens do livro acentuadas pelas crianças eram as que traziam elementos voltados aos seus cotidianos, como os saberes sobre animais, saberes da terra, no entanto não vincularam esses saberes ao interesse temático que a obra propunha.

As crianças em idade pré-escolar são interventores ativos da realidade apresentada, e, para tal, exigem uma produção com características específicas, por ainda não lerem. O texto verbal narrado pelo adulto geralmente é lançado a um segundo plano narrativo. A marca da familiaridade da criança com o texto é a exploração do texto visual. Outra importante passagem que perpassa pelo texto verbal foi a reflexão levado a cabo por Matheus, a partir do seguinte trecho:

*O navio quando chegou à África até as zebras corriam e perdiam suas listras na corrida de tão assustadas. Os elefantes foram avisar para os negros que estava chegando muitos homens brancos de barco. Os elefantes diziam: – Eles são malvados e traiçoeiros, não são marinheiros”*  
Matheus interrompe: “Como uma quadrilha de ladrões?”

Particularmente interessante essa analogia dos homens brancos, que capturavam negros com a realidade das quadrilhas de ladrões contemporâneas. Matheus transpõem a crueldade daquele tempo ao mesmo patamar de significação da crueldade atual. Essa visão está claramente em consonância com a noção de reprodução interpretativa da cultura. Iturra(2002) esmiúça o sentido das crianças compreenderem a realidade, acentuando que pessoas de diferentes gerações, em convívio permanente, aprendem de modo diferenciado;

Os mais novos que, por andarem a aprender as formas de vida, precisam, antes de mais, de entender a interação emotiva para depois passar a compreender a lógica do discurso cultural. A criança tem uma lógica de pensamento que lhe permite observar o mundo do adulto, ainda que não o compreenda. Gradualmente, desenvolve uma consciência de que não entende, é aí que a epistemologia imaginária, mítica da experiência, passa a ser um saber epistemológico adulto. [...] para as crianças uma tensão lógica que permite uma forma de pensar que, enquanto cresce, eventualmente passa a entender, racionalmente a mente cultural. Mente cultural, parte do saber social que imprime o saber lógicos dos conceitos ou epistemologia. (ITURRA, 2002, p.146)

A leitura que Matheus faz da obra é competente, está em consonância, faz sentido com o que vivencia a realidade. Sobretudo, é importante permitir a construção colaborativa de assunto partilhado, que na relação de pares, mesmo silenciada, as aprendizagens se organizam e fundamentam-se produções subjacentes.

As interrupções no momento em que se narrava a história, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças, sinalizam o desprezo, o descrédito, o descaso, o desinteresse, por se tratar de uma história que ainda não foi contada, que não ocupa um lugar de destaque no currículo da escola. O que prorroga o lugar do preconceito na escola pelos professores e também pelas crianças é o desconhecimento da importância dessas abordagens no contexto educacional. Isso é um demonstrativo de que o preconceito tem raízes profundas que a escola precisa vencer. Como afirma Munanga:

[...] É através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu

povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por galeses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; O mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre o circundou. Quando pode fugir do analfabetismo, o negro aprende a língua do colonizador, por que a materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social. (Munanga, 2009, p.35).

No momento em que eu narrava, algumas crianças lutavam, de um modo ou outro, para que a história chegasse ao fim. Como dei continuidade à narrativa, ficavam incomodadas, criavam tumultos, aflitas para que se encerrasse a narração.

Caio e Matheus se atacavam fisicamente, enquanto a narrativa transcorria; o ringue armado por eles, de certo modo, representa as forças e os confrontos étnicos, ambos asseguram o seu lado no contrato, o lugar branco-negro. Caio considera-se branco e se impõem em um preconceito violento contra Matheus e não percebi evidências educativas que trouxessem a causa ao preconceito. Pela conformidade do mito da democracia racial, essas ocorrências escolares, são deixadas a parte.

A resistência à obra por Caio dá-se pelo status de rei que desfruta no espaço de educação infantil. As palavras debochadas proferidas negavam a possibilidade em se associar a imagem de um rei negro. As relações que se travavam em torno de Caio, no cotidiano escolar, permitem esse julgamento. O lugar comum na relação dele com Matheus é a opressão que se projeta em castigos redundantes no espaço escolar. Em outros episódios, presenciei Caio batendo em Mateus, mostrando sua autoridade “eu te bato porque sou grande, posso ser seu pai<sup>51</sup>.”

A narrativa evidenciou outras formas de preconceitos por Caio:

Volto-me para a imagem do Chico e pergunto novamente quem era e Matheus responde: “*É Chico rei. Um fortão, grandão ele alcança lá no céu. Ele é bonito*” Caio debochando se aproxima do gravador e diz: “*É bonitinho*” Matheus também se aproxima do gravador e diz firmemente: “*Ele é bonito*” e Caio retruca “*É feio. Ele tem uma cara preta! Uma cara suja!*”

Matheus ganhava a cena principal em status de rei preto e, ao longo da

---

51

Notas de campo, março de 2011.

narrativa, dialogava construindo novos adjetivos ao personagem que se projetava. Já Caio traduziu o texto a marca da violência do branco sobre o negro e isso se fez representar no ato da narrativa, provocando Matheus em brigas constantes; era o “branco” estabelecendo oposição para acabar com a história.

Ao longo da história, a intolerância do Caio contra o Matheus se acirra. Matheus resiste bravamente aos ataques e as professoras, embora reajam verbalmente no sentido de apartar as celeumas infantis, em outros momentos permanecem com práticas que favorecem a opressão do Caio contra os demais.

Algumas outras crianças apressavam o término da história, infringiam as normas, impondo outras vontades, desse modo mostram o desinteresse indagando sobre o tempo de duração da narrativa ou mostrando outras obras, dividindo a atenção da obra em curso com a que se almeja.

Quando me imitavam, repercutindo o barulho do sino da igreja, as crianças tinham ciência que história estava no fim. Logo, apressavam a narrativa, apressavam o tempo da história. A intenção de rememorar a história, mostrando as imagens para as crianças, foi recebida por elas como uma atividade enfadonha! Eles respondiam a mesma frase, “É Chico rei”. Dessa forma, sinalizando o ponto final da história.

Alguns elementos da obra que tinham significação simbólica comum às vivências das crianças, como o reino animal, elas discutiam entre si os seus saberes, alocando cada um o seu ponto de vista, como no caso do elefante, do jacaré e da zebra. Elas discutiam os animais pelas suas diferenças, deixando a ver um repertório codificado. Mesmo os animais não sendo parte do contexto, tinham uma intimidade com o repertório. De uma forma ou outra, essas imagens eram comuns na linguagem das crianças por veicularem nos livros e em outras histórias que lhes são apresentadas.



## 6.2 O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NAS CULTURAS DE INFÂNCIAS. AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA CONTRUÇÃO-DESCONTRUÇÃO DA PERTENÇA.

### **“O que tem na Janela de Jamela?” (Matheus)**

Numa época em que o mundo se globaliza a passos largos, a literatura infantil de segmento étnico passa a ter um lugar de destaque, como objeto de análise, discussão e crítica. O mercado editorial brasileiro, a cada ano, vem crescendo o número de títulos de livros infantis que destacam a valorização étnica dos povos indígenas e africanos.

É intenção reforçar a valorização da literatura nesse segmento, deflagrando a história da África em seus lugares de cultura, mediadas pelas culturas nas culturas infantis. Isso é parte da pesquisa que defendo. Dentro dessa perspectiva, considero a obra “Cadê você, Jamela?” uma obra-prima para crianças, diferente de todas que foram lidas, por tratar o universo da criança negra em suas práticas cotidianas.

É um texto inteligente e complexo, por abranger valores humanos, étnicos, éticos e estéticos em uma narrativa que alinha uma gama de significados recorrentes do imaginário de infância. A abordagem em seus espectros envolve sensibilidade, imaginação e criação. Quando a narrativa foi contada para os infantes, deflagrou olhares, gestos, vozes, escuta por ser o enredo sensível a crianças em seu modo de significar a vida.

A mediação dessa obra com as crianças construiu-se aos moldes das outras. A leitura foi construída em “viva-voz”, com a visualização das imagens voltadas para as crianças. A leitura de viva-voz, “é uma leitura que considera o valor das pausas, da alteração da voz, do jogo de ritmo e das sensações, desses elementos que poderão provocar o corpo da criança que ouve.” (Fronckowiak e Richter, 2005, p.101)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> FRONCKOWIAK, A. RICHTER, S. A dimensão poética da aprendizagem na infância . Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, v.13, n.1. p. 91-104, jan./jun.2005.

O texto literário, em suas minúcias, projeta uma identidade que não luta por se afirmar, legitima-se por autorizar-se a ser negro, fortalecendo uma estética positiva de identidade étnico-racial, trazendo a cultura africana, nos seus valores cotidianos, incluindo o respeito no direito da criança nesses valores de cultura.

Ao ler as histórias para o grupo de crianças, a intenção não era inseri-las ao mundo dos códigos alfabéticos, até porque não sou professora alfabetizadora. Desejava compreender se a narrativa provocaria reações nas crianças, ao ponto de remetê-las ao seu pertencimento étnico. Uma vez que a pesquisa acentua as culturas de infância, a história em seu enredo perpassa por essa valorização.

No enredo consta uma família negra em que a criança é partícipe ativo das transformações sociais que ocorrem no núcleo dessa família, tentava instigar conversas em torno desses elementos de cultura enquanto a história se desenrolava. O caso de Jamela é especial por tanger a cultura afrodescendente à cultura da infância negra, problematizando valores e relações entre o mundo da criança, o mundo infantil, confrontado/pareado ao mundo adulto.

Por essa composição afirmativa na narrativa de valorização da infância, desejava observar, atentamente, como as crianças praticariam a obra, como se construiriam socialmente no “encontro com Jamela”. O acento que foi dado objetivava o modo de interpretar das crianças, as versões que dariam ao mundo, no mundo de Jamela. Estava atenta à reflexão que as crianças apontariam para os aspectos éticos, étnicos e estéticos e a constituição das culturas de infância concatenada no momento da narrativa da obra.

Nick Daly é autor e o ilustrador da obra: “Cadê você, Jamela?”. O autor é sul africano e vive em Bombaim. É um homem branco e produz uma literatura infantil compromissada com a identidade negra, centrando o negro como sujeito de suas histórias, imersos em uma territorialidade em comunalidade. A obra tem um enredo riquíssimo, ao integrar imagem e escrita com simplicidade, tem um léxico especial, procura agregar conhecimentos a respeito da África, traçando uma relação, simbiótica e corriqueira das experiências cotidianas e, nesse arremedo, captura o leitor, ampliando seu campo imaginativo.

Essa propriedade de satisfazer o leitor em suas experiências, inter cruzando narrativa imaginativa ao mundo real do leitor, foi tratado por Bettelheim (1980). O autor, em um estudo sobre contos de fada, afirma que a obra infantil é aquela que, enquanto narrativa, é também substrato de diversão da criança que se encontra no texto, favorecendo, assim, o desenvolvimento da personalidade da criança.

Nick Dally promove a identificação da criança em práticas “crianceiras” (Manuel de Barros), ou “criarteiras”, imersos a gama de ações conveniados às culturas de infância, legitimando a legalidade dos seus feitos.

Trata-se de uma obra que põe em cena um conjunto de espaços, atividades e personagens retratados do ponto de vista infantil, traça os vários espaços dos arredores de infância, em especial os da casa e os espaços exteriores a ela. A narrativa remete o leitor(a) à visão do mundo cultural africano afinado a um universo reconhecível pela presença de uma nova configuração social de família (mãe, avó e filha), nas suas rotinas e nos seus espaços que se abrem ao mundo, visualizando uma vida infantil, marcada na relação social aproximada à comunidade. Assim, a aparente simplicidade do texto se abre a uma complexidade, quando, a cada página, se predispõem uma ideia chave, acoplado a um labor imagético riquíssimo desencadeando novas histórias, permitindo inúmeras leituras.

Vale dizer que a capa de um livro, em particular de um livro ilustrado para infância, deve seguir o propósito do seu público, trazer elementos de sua cultura. Nessa obra, o autor parece ter se preocupado com essa questão, pois instiga, de antemão, desde a capa, o desejo pulsante da criança em ler e interpretar a obra; cria expectativas, fornece um conjunto considerável de informações pertinentes ao título da obra: “Cadê você, Jamela?”.

Assim, um jogo de esconde-esconde é criado, propiciando à criança um lugar de encontro, o primeiro contato do(a) leitor(a) com a personagem principal: Jamela. A capa apresenta uma outra marca de identidade que se revela no tipo de letra usado no título que é a letra cursiva grafado em preto, uma letra que também é

específica, única, individual e íntima. A especificidade da escrita que se inicia na capa contribui, efetivamente, para atrair o olhar e a atenção das crianças pequenas que estão sendo alfabetizadas em idade pré-escolar em outra ponta, a identidade específica do povo afro.

Outro elemento rico é a interlocução interrogada, “Cadê você, Jamela?”, que remete à indagação filosófica de existência-resistência. “Ser ou não ser? Eis a questão?” presentifica-se na obra a busca que desencadeia uma construção de identidade forjada no maniqueísmo eurocêntrico, em invisibilizar a participação do negro na sociedade.

Uma outra marca importante, digna de nota, é a forma estética do linguajar, postulato da riqueza oral africana, explícito no “cadê” ou “quede” ao invés de “onde está”, remetendo à forma regionalizada da linguagem, apregoada à tradição do contar de uma forma simplória.

Outra questão de destaque trata-se da lúcida sugestão que acorda a narrativa no paralelismo linguístico da palavra Jamela-Janela. Articulado por vogais abertas, as palavras carregam consigo uma definição de identidade específica na produção imanada a alteridade, ao encontro com outro, com inesperado, com o novo, compreendendo espaço e tempo que se cruzam para produzir figuras complexas de diferenças e identidades, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (BHABHA, 1998).

Outro ápice, do paralelismo linguístico da palavra Jamela-Janela, está posto um jogo sonoro e semântico de uma importância velada e revelada na construção, a hipótese de uma história que se abre a outros rumos, uma janela que se abre do jeito que se quer.

Essas imagens são postergadas na formação de uma identidade como um jogo de conexões e de marcar a diferença. A identidade é aquilo que ela não é, ou seja, toda identidade é relacional. Na especificidade identitária há algo do outro, que lhe impõe a diferença e, ao mesmo tempo, lhe dá condições para existir. Marcada pela diferença, a identidade é sustentada pela exclusão e legitimada por

meio de símbolos sinalizadores da distinção, esses vieses e reverses revelam-se na obra.

A obra em sua capa guarda e ilustra o tempo lúdico infantil em uma substância de práticas com que as crianças se expressam no acervo de jogos simbólicos de infância, acentuando as culturas das crianças. O autor instiga o desejo pulsante da criança em ler e interpretar a obra, criando expectativas, permitindo a antecipação das hipóteses e fornecendo um conjunto considerável de informações pertinentes à arte do brincar, do esconde-esconde, mantendo-se vivo o universo lúdico. “Cadê, você, Jamela?” é uma chama que alimenta o brincante.

A guarda do livro remete a criança a seus escritos, às suas pinturas, às marcas pictóricas. O jogo indicial ilustra a capa com a personagem Jamela saindo de uma caixa de papelão, se estende à folha de rosto em que Jamela entra na caixa. Essas são as etapas do jogo que vão se mostrando à criança-leitora, convidando-a a entrar no mundo do brincar, do faz de conta; criando uma intimidade com a protagonista, arrematando as crianças a participarem do jogo.

Muitos outros elementos podem ser analisados, no entanto, importa trazer a tese das crianças nas relações de identidades tecidas na relação leitora com a obra, tensionada nos usos sociais das crianças com o livro.

Professora Sintia: *“Caio, a tia Marina vai contar uma historinha e vai ficar triste se você não ouvir a história dela. Depois você termina de pintar”*  
 Analice: *“Amanhã você vai está aqui tia Marina?”* *“Amanhã não”*  
 respondo. *“Está vendo, Caio?! Amanhã você pinta”* pede Analice.

*“Vou contar uma história chamada Cadê você, Jamela? Estão vendo essa menininha? Chama-se Jamela ela mora lá na África”. “O nome parece janela” diz Caio. “Parece, mesmo! Mas o nome dela é Jamela, e ela estava em casa, subindo no portão que fazia reque reque reque reque (faço barulho e as crianças dão gargalhadas). O carteiro chegou à porta da casa da menina e disse que havia uma carta para a sua mãe. Jamela pega a carta e grita pela sua mãe que apreça pela janela. - Como é o nome da Menina?” e as crianças gritavam e repetiam “Janela. Janela, jamela, janela, janela”. Eu os corrijo e continuo a contar a história “É Jame-la! A mãe dela abre a carta e diz: Jamela, olha só o que aconteceu. Eu recebi uma proposta de emprego e é longe daqui, vamos ter que mudar para outro lugar, mudar de casa. E Jamela Disse: Mamãe, eu não quero mudar de casa. Porque aqui tem os meus amiguinhos e gosto do meu portão reque reque. Gosto de olhar para janela e ver as*

estrelinhas. Lá tem estrelinhas, mamãe? A mãe de Jamela respondeu: Claro, Jamela, lá tem janela para olhar as estrelas e tem portão, lá tem tudo. A mãe de Jamela chamou toda a vizinhança para encaixotar as coisas e ajudar na mudança. Jamela estava triste e não queria colocar nada dela na caixa ela ficou até com febre porque não queria mudar - Quem está vendo Jamela triste? Com uma certa tristeza nos rostos as crianças respondiam "Eu". Prossigo: "Enquanto isso, a avó chegou e disse: Jamela não fique triste eu vou também para outra casa, lá tem um quarto todinho para mim e quando sua mãe sair, vou ficar cuidando de você. E vou ajudar na mudança. - Estão vendo, crianças, eles estão arrumando as coisas para mudar. - Começaram a colocar as coisas no caminhão de mudança e Jamela guardou sua Galinha em uma gaiola, pegou suas xícaras pequenas e enrolou tudo no jornal para não quebrar. A mãe dela pegou uma caixa bem grande e escreveu: brinquedos de Jamela. Será por quê?" Joyce responde: "Para levar as coisas dela". "Isso mesmo, Joyce, levar todas as coisas de Jamela! A mãe escreveu: caixa de Jamela. E Jamela sentou ao lado da sua caixa e começou..." "A chorar" completou Joyce. Caio completa "E entrou na caixa. Sabida, Jamela entrou dentro da caixa" "E o que aconteceu depois?" Pergunto e Joyce responde: "Ela chorou e entrou dentro da caixa para mãe dela não ver ela" "E depois o que aconteceu?" Pergunto novamente. "Jamela dormiu dentro da caixa." "E como você sabe que ela está dormindo?" "Porque ela estava com cara de sono. E até agora ninguém chegou e quando pessoal chegar vai colocar a mudança no caminhão. Olha lá pegaram a caixa de Jamela. E ninguém sabia...ai ai, ai ai. A caixa ta pesada, coitado dele" Eu pergunto "O que será que tem na caixa?" Joyce ri e fala: "Jamela, e colocaram tudo no caminhão. Está vendo, tia?" A voz de Joyce está eufórica "Estou. E agora, gente, cadê Jamela? Onde está Jamela? Será que está brincando?" "Brincando de pique esconde." Diz Joyce e Caio também muito eufórico diz: "Ela está dentro da caixa" "E todo mundo procurando Jamela" digo e Joyce termina rindo: "E Jamela dentro da caixa!"

Prossigo a história: "Ai, meu Deus, cadê Jamela, a última vez que vi Jamela estava brincando de boleba disse dona Zirinha(Inventava em cima da história usando nomes do personagens). Quem sabe o que é boleba?" e Caio grita: "Eu! É quem joga uma bolinha de gudinha". Eu prossigo: "Ela estava jogando gudinha, sumiu e nada de Jamela. E a mãe resolveu chamar os policiais. A polícia chegou?" As crianças responderam que sim e eu continuei "A polícia perguntou à mãe de Jamela: A senhora não cuida da sua filha? E a mãe contou toda a história. De repente o policial olhou para o caminhão e disse: por acaso não é aquela menina que está ali?" Joyce diz morrendo de rir: "Ela deve ter entrado na caixinha e acabou dormindo". Caio imita o ronco e fala: "Vamos tomar um cafezinho?" Nas imagens havia a ilustração da família tomando café.

Proponho conversar sobre a história e Analice pede: "Você pode deixar eu ver, tia?" Fui até o meio das crianças e fui apontando os personagens e quando eu apontei para Jamela as crianças falaram, automaticamente, "Jamela". Pergunto a cor do vestido da personagem e Joyce responde dizendo que é vermelho. Pergunto agora sobre o cabelo de Jamela "E como é o cabelo dela? O que tem no cabelo de Jamela?" Joyce me responde: "Um monte de pregadeirinha. Jamela tem um cachorro, um monte de coisa, tem uma cadeira, um armário e uma geladeira". Insisto sobre o cabelo de Jamela, queria saber se as crianças responderiam outra coisa. "Jamela tem o que mesmo no cabelo?" Joyce fala rápido: "Um monte de pregadeirinha. Tia, eles estão correndo atrás da galinha"

Analice diz: *“Jamela ficou bem triste, me dá o livro, tia? – E pega-o de minha mão. – Pessoal quem é essa de azul e amarelo?”* Analice me imita e toma meu lugar. *“É a avó dela”* Joyce responde. *“E a caixinha de Jamela é leve ou pesada?”* Analice segue perguntando e Joyce respondendo: *“É pesada. Já viram que Jamela tem a letra igual a minha?”* Analice prossegue o diálogo com Joyce: *“Por que está pesada?”* *“Porque Jamela está dentro”.* *“E o caminhão de mudança?”* Desta vez, quem responde à Analice é Caio: *“É vermelho”.* Analice: *“E a saia?”* *“Não é saia não. É calça azul e amarela”.* Joyce volta a responder. Analice estava com o livro voltado para as crianças e perde-se no contexto: *“É um homem! Porque não é uma mulher de roupa”* Joyce aproveitou a confusão de Analice toma seu lugar e faz uma pergunta: *“Cadê Jamela? Será que ela consegue levantar uma cama, uma geladeira e sair da caixa?”* Analice volta a perguntar: *“E que cor é a mãe de Jamela? É preta! E Jamela é pretinha?”* Joyce olha e diz: *“Marrom”.* Pergunto novamente sobre o cabelo e Joyce responde: *“É pretinho e ela pretinha. É pretinha”* Analice: *“E a avó de Jamela qual a cor?”* Nada responderam. Intercedo e pergunto *“É pretinha ou branquinha?”* Eles responderam *“branquinha”.* *“Onde que ela é branquinha ela é pretinha!”* respondo e Caio diz *“É marrom, tia”.* Pondero e peço para que eles olhassem com atenção e Caio insiste em sua resposta.

No livro a cor da avó de Jamela é marrom. *“Realmente, ela é marrom, Caio. E o cabelo?”* Joyce é quem responde de novo: *“O dela é comprido e com pregadeirinha”*

A professora Síntia interrompe a contação, ordenando que todos fossem para o Banho de maneira ordenada. Joyce volta do banho com cabelo solto e me pergunta: *“Cadê Jamela, tia?”* Depois ela começa a cantar dançando e sacudindo os cabelos afros *“Olha acabeleira do Zézé, será que ele é? Será que ele é?”* Caio volta-se para ela e diz *“Joyce, Jamela estava dentro da caixa dela escondidinha”.* Enquanto isso, ao lado as outras crianças, desenhavam Jamela.

Joyce volta a cantar: *“Olha a cabeleira do Zezé...”* e assim que professora Maria Lúcia entrou na sala olhou e rindo disse: *“Você ainda está cantando essa música? Espera aí que vou prender seu cabelo.”* Joyce imediatamente fechou semblante, parou de cantar e disse *“Deixa que eu prendo”* Digo à educadora que eu estava fotografando Joyce no momento tão alegre e Joyce depois dos cabelos presos pede para ver a câmera e eu autorizo. Matheus pede para ver primeiro e eu digo que se Joyce deixar ele pode ter a câmera em mãos, Joyce ri e gentilmente coloca a câmera no pescoço de Matheus e ele pede para tirar foto de Gabriel que mostra-se mais interessado em tirar a foto do que ser modelo para ela. *“Tira foto de Joyce! Deixa eu tirar a sua primeiro!?”* e tira bruscamente a câmera das mãos de Matheus. Riqueleme entra na brincadeira, eles se divertem, e eu interpelo a favor de Joyce *“Meninos, agora é Joyce”* Gabriel negocia: *“Vou tirar de Joyce e ela depois de mim?”* Ele mira a para ela que faz pose e diz *“Tira logo que vou tirar de tia Síntia”* As crianças fazem festa e Caio pede a vez, Matheus pergunta de quem Caio irá tirar a foto e ele diz que de Joyce. Ele pega a máquina e começa a tirar fotos, ela abraça os colegas, muda de posição e sorri. Joyce diz: *“Eu quero tirar mais uma, faz assim Gabriel - e acerta a pose dele. Você pode contar outra historinha, tia?”* *“Hoje não tenho mais livro, vamos ver as fotos?”* Respondo.

(Notas de campo Junho / 2011)

Nesse episódio interativo, o destaque é para Joyce, Caio e Analice, Matheus

Gabriel, Matheus. A análise pendeu-se para Joyce por espelhar-se à obra, por abrir um diálogo, fundando-se a díade Joyce e Jamela.

Percebe-se a sintonia da menina Joyce com o texto na marca identitária étnica. Joyce soma-se às vozes da narrativa na enfática vertente fônica e rítmica que adentra aos seus ouvidos e das outras crianças pela sonoridade pulsante na rima Jamela-janela, na recorrência paralelística nos elementos linguísticos criadores de ritmos, fomentando a memorização, na repetição da narrativa. E, para além, Joyce percebe em Jamela a identidade nominativa, fazendo com que tomasse a narrativa para si e conversar com o narrador, dar conta da vida de Jamela como se fosse a sua própria.

*[...]A mãe dela pegou uma caixa bem grande e escreveu: brinquedos de Jamela. Será por quê?” Joyce responde: “Para levar as coisas dela” “Isso mesmo, Joyce, levar todas as coisas de Jamela! A mãe escreveu: caixa de Jamela. E Jamela sentou ao lado da sua caixa e começou...” “A chorar” completou Joyce. Caio completa “E entrou na caixa. Sabida, Jamela entrou dentro da caixa” “E o que aconteceu depois?” Pergunto e Joyce responde: “Ela chorou e entrou dentro da caixa para mãe dela não ver ela.*

Joyce, em cumplicidade com a personagem, guarda o segredo, conversa com a narradora ao longo, como se o universo de Jamela fosse por ela reconhecível. A menina adentrou aos meandros da narrativa pela afinidade com a protagonista. A simetria do contexto (local), faz com que a menina se aposses de todos os elementos cênicos e acessórios da história, justapondo a seu contexto de vida; sua mãe trabalha em restaurante, a avó mora com elas e o pai não mora com a família.

O jogo que perpassa a cena em que Jamela se esconde, interessa a Joyce, por igualar-se no comportamento. No momento da narrativa, o seu semblante é vibrante, como se somente ela desse conta do paradeiro da Jamela. Joyce parece se isolar do grupo para participar da ação, tornando-se integrante dos planos de Jamela. Vê-se, nessa passagem, o entusiasmo da menina;

*[...]E como você sabe que ela está dormindo?” “Porque ela estava com cara de sono. E até agora ninguém chegou e quando pessoal chegar vai colocar a mudança no caminhão. Olha lá pegaram a caixa de Jamela. E ninguém sabia...ai ai, ai ai. A caixa tá pesada, coitado dele” Eu pergunto “O que será que tem na caixa?” Joyce ri e fala: “Jamela, e*



*colocaram tudo no caminhão. Está vendo tia?” A voz de Joyce está eufórica “Estou. E agora, gente, cadê Jamela? Onde está Jamela? Será que esta brincando?” “Brincando de pique esconde” Completa Joyce*

É interessante que o universo da história monta-se, simetricamente, à realidade de Joyce. Ela margeia a narrativa participando ativamente da estética da recepção de um conceito literário que valoriza o papel do receptor, enquanto sujeito ativo no diálogo com a obra, “interveniente activo—cocriador na construção do sentido do texto, por meio do preenchimento dos inúmeros espaços em branco que compõem a obra literária” (Ramos, 2007).

Joyce abre-se ao diálogo com Jamela e entra na cena, encorpa-se ao personagem, movimentando-se na história, produzindo pequenas narrativas, complementando dados; “brincando de pique esconde”.

“Jamela tem um cachorro, um monte de coisa, tem uma cadeira, um armário e uma geladeira”, relaciona fatos entre si; “Será que ela conseguiu levantar uma cama, uma geladeira e sair da caixa?” Descobrimo até os “erros”, combinando elementos que amplia, complica, aprofunda a narrativa e partilha/disputa o protagonismo da história.

Há outros aspectos relevantes, pois Joyce usa o espaço narrativo, imprimindo a dimensão imaginária. A história para ela torna-se uma brincadeira, apoia-se na carga lúdica que a história comporta. A narrativa mistura o brincar ao faz de conta, ao plano real vivido. Esses aspectos são reveladores de como as crianças, ao produzirem conhecimento, sustentam-se em ações nos planos real/imaginário de acordo com seus interesses e entendimentos. “O real para a criança é efeito de segmentação, transposição e recriação feita no acto da interpretação de acontecimento e situações, fazendo com que a vida se torne uma aventura constantemente reinvestida de possibilidades.” (Sarmiento, 2004).

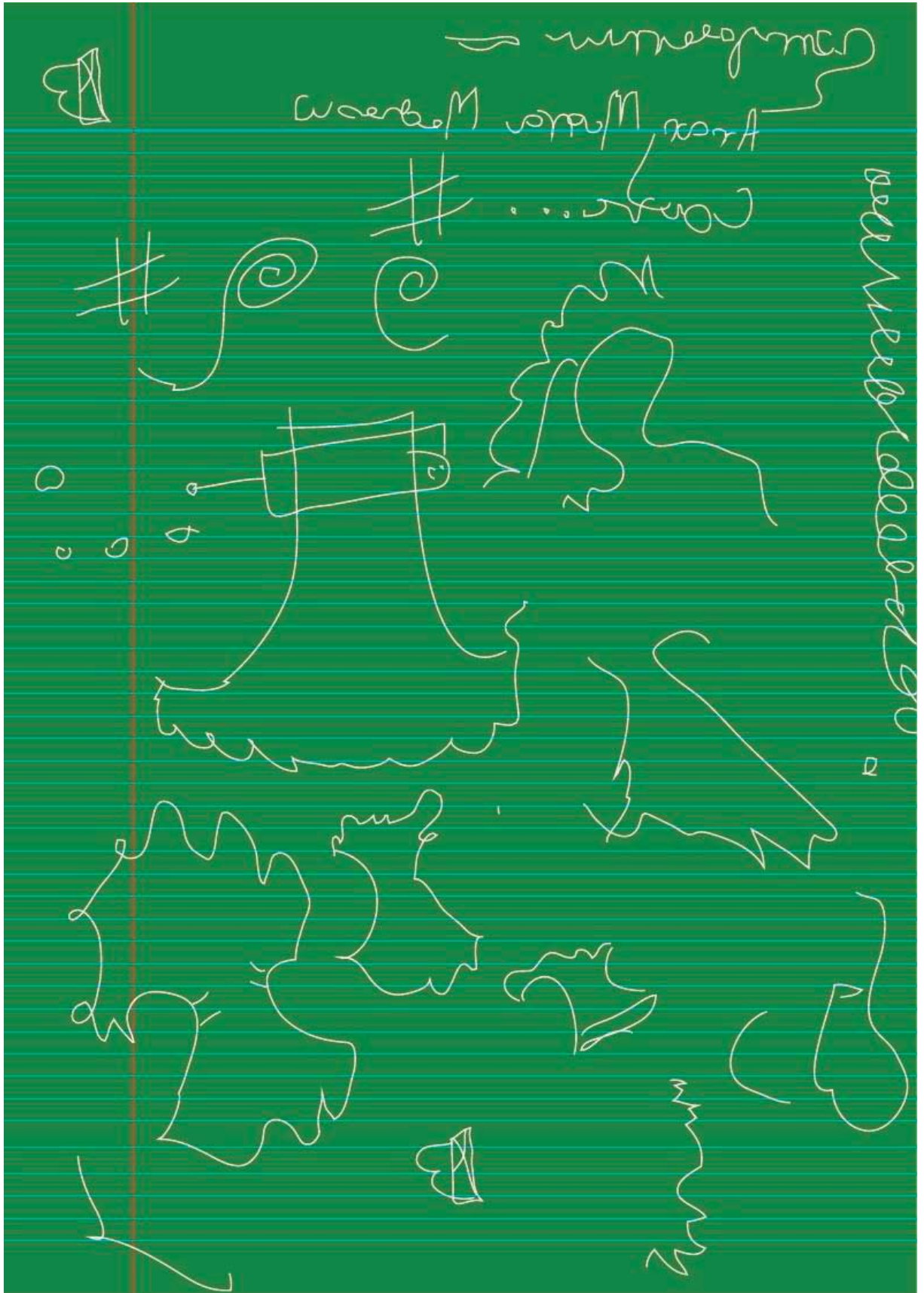
Para Sarmiento, a rotina de pares nas culturas de infâncias subjazem na relação a convivência e conveniência, que lhes permite aprender a lidar com a realidade, a explorar, confrontar e desafiar seus limites. São as qualidades distintivas na “gramática das culturas de infâncias” que dão sentido ao que fazem, pensam e

sentem. Vejamos as componentes:

[...] I) interactividade, nos espaços de partilha comum, onde as crianças aprendem uma com as outras, dando lugar a cultura de pares, II) a ludicidade, com um traço fundamental das culturas infantis em que as crianças, através do brinquedo e do brincar, estabelecem acções, comunicam e sobretudo recriam o mundo na produção das fantasias infantis. III) a fantasia real, ou no “mundo do faz-de-conta” surge na constituição da especificidade dos mundos da criança, interpretando-se acontecimentos e situações que por processos de imaginação e simbolização do real se confundem estrategicamente. IV) a reiteração que, assinalando o carácter repetitivo das interacções, perspectiva nas acções reiniciadas e repetidas, o revestimento de novas possibilidades” (Sarmiento 2004, p.22 apud Monteiro Paz,2008,p.45 ).

Convém salientar que a gramática das culturas infantis foram evidentes em torno da narrativa e, depois da contação, percebeu-se que até as outras crianças reconheceram Jamela em Joyce e deram o protagonismo à menina que permanecia empolgada e feliz em ser modelo para as crianças.

Depois de várias leituras do acervo das informações desse episódio interativo, optei por objetivar alguns aspectos na íntegra e discuti-los no próximo capítulo. Priorizei os principais traços dos enunciados da Joyce, para análise mais sistemática, condizente aos processos de classificação e categorização, considerando a “densidade significativa” dos enunciados relativos das interações de Joyce com o texto evidenciando o seu ponto de vista.



## CAPÍTULO 7. CULTURA, CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS INFANTIS

“Boazinha, mas amolada” (Caio)

### 7.1 CULTURA, CULTURAS DE INFÂNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Na contemporaneidade, o que se propaga são questões envoltas a concepção da cultura, entremeado ao valor da diversidade cultural. Nesse percurso, configuram-se novos conceitos de cultura, coadunados aos contextos das relações culturais. Ao realizar essa discussão pertinente, trago à baila os estudos culturais porque permitem desenvolver uma reflexão fundamentada acerca da diversidade, enquanto complexidade significativa para o desenvolvimento do currículo, quicá um currículo quilombola, nos liames das novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil Quilombola (BRASIL, 2011).

O paradigma cultural é uma corrente teórica que contesta o paradigma tradicional, sedimentado à baliza da ciência moderna, em que se funda as transformações das forças produtivas, puncionando os avanços tecnológicos, alterando as formas de relações entre os sujeitos, em torno das suas práticas culturais. Essa paisagem produtiva de culturas impõem novos estatutos, novos desafios em que a sobrevivência humana preposiciona a dominação e opressão e outras formas também de segregação.

Esse contexto é marcado pelo estepe da desigualdade social, culminando um esvaziamento das experiências, estilhaçando as formas de vida na medida em que as relações entre os sujeitos são transformadas, provocando um esvaziamento da memória. Todos esses pressupostos tangenciam as práticas educativas e reestrutura novos caminhos ao discurso educacional.

No que se refere ao contexto educacional, a realidade hodierna aflora os fluxos migratórios que sustentam contatos culturais somados aos diferentes modos e práticas de vivências, os quais por um lado fragmentam e hierarquizam os saberes e de outro acionam uma suposta valoração da autodefinição identitária

dos grupos, valorando as diferenças. No contraste, incrementam-se atitudes de discriminação e racismo, o que requer repensar o multiculturalismo impactando a vida cotidiana e as relações entre os indivíduos. Sendo esse patamar de relações que se configuram identidades sexuais, de gênero, raciais e étnicos, torna-se prognóstico analisar a diversidade nas relações de poder e dominação que lhe são determinantes, assim, faz-se importante saber se, nessas identidades anoveladas, o currículo tem deliberado ações a lidar com a diversidade.

Desta forma, a pretensão deste capítulo é enriquecer as discussões sobre currículo e identidade, trazendo os estudos culturais assinalados por autores que analisam essas transformações culturais na sociedade ao longo do tempo. O contributo se firma para que se reflita um currículo que compreenda a correlação étnica no resguardo das identidades em sua diversidade, promovendo a busca de igualdade substantiva e não apenas abstrata, no sentido de prevenir e impedir a perpetuação da discriminação e precarização das infâncias-adolescências.

Para essa pauta de discussão, trago à tona a corrente de pensadores do estudo da cultura, pensadores dos estudos culturais que travam debates em que o centro da problemática está a diversidade cultural, a identidade e os conflitos permeados no discurso da igualdade e diferença, nas interações entre o eu e outro na relação alteridade entre o universal e o singular.

A experiência da alteridade e da diversidade sustenta o novo paradigma cultural que implica na relação de diálogo e comunicação entre diferentes culturas, por meio de indivíduos e grupos portadores de culturas singulares, em situações dinâmicas atravessadas por múltiplas formas de subsistirem em universos de culturas diferentes.

Sendo assim, ao longo de todos os tempos, a cultura vem impactando o homem. Nessa conformidade, o homem cultural é imbuído aos repertórios de práticas cotidianas, tornando-se ele mesmo um “artefato cultural” (Geertz, 1978, p.63).

Os estudos sobre o homem começam a tomar corpo em meados do século XVIII, quando as ciências sociais focalizam a espécie humana, principalmente no campo da antropologia e Sociologia. Nessa ocasião, o homem passa a ser

objeto de debate, nutrido pelas reflexões de alguns naturalistas. Um expoente que muito se debruçou sobre esse objeto foi Georges-Louis Buffon que reuniu um grupo de colaboradores e produziu 36 volumes da história natural do homem, tornando seus estudos o primeiro tratado da Antropologia.

Buffon, empirista de gabinete, sistematizou, criteriosamente, as informações dos escribas das grandes expedições da época, empreendendo a partir das informações coletadas um inventário da condição humana em diferentes climas e em diversos estágios da sociedade. O teórico considerava que a história natural do homem o colocava em um pedestal de superioridade no universo, uma vez que, primeiramente, dominou os instintos, as pulsões, e adaptou-se na estrutura societária em que se integrava. O homem era, entre as múltiplas espécies do reino animal, um ser único e superior por essência pelo simples fato de submeter os outros seres vivos à sua lei.

Neste sentido, o estudo sobre o homem, feito pela Antropologia da época, preocupava-se com as características físicas que definem a espécie humana, para a posteriori, defini-las a partir de seus caracteres fisionômicos distintivos.

Por longa data, as evidências eram sustentadas em teorias evolucionista do homem. Esta leitura se faz, pela questão enfatizada na época: a anatomia do homem, ou seja, a organogênia geral e comparada, aplicada para um estudo das variedades humanas.

Por essa ótica, a Antropologia ligava-se à zoologia, na avaliação das condições físicas que separava o homem da animalidade, reconduzindo, assim, a diversidade das raças à sua unidade primitiva. Nesse palco, desenvolve-se um conceito de “homem natural”, conceito que foi sustentado pela matriz teórica Darwinista.

Por este prisma, o homem dito natural, de acordo com Laplantine, era aquele que vivia em estado natural (isto é seres da floresta), opondo assim a animalidade à humanidade. Este estado natural vinculou-se também aos homens que não se enquadravam aos critérios das determinações da superestrutura.

Durante um longo período vários estudos, foram desenvolvidos, dentro da dicotomia civilizado/primitivo – natural/humanizado. A antropologia, a sociologia e a história foram campos férteis para este tipo de discussão. Os primeiros registros sobre o estudo das culturas foram no século XVIII e XIX; nesses primórdios, outras culturas com as quais os europeus tiveram contato foram objeto de admiração, de pasmo, de surpresa, de estranhamento porque eram totalmente exóticas pela ótica do observador.

Essas diferenças não eram exercidas de uma forma branda, ao contrário, registra-se que a estranheza a esses povos levava os europeus a exercerem para com eles, sentimentos etnocêntricos. Nesse sentido, era comum situar o outro a uma escala humana inferior. Essas situações de inferioridade colocavam o estrangeiro como selvagem, inculto, grosseiro, desumano. A falta de apreensão a cultura do outro se apresentou visivelmente quando os povos portugueses descobriram as terras americanas.

Foi nesse cenário que surgiram as primeiras pesquisas etnológicas comparativas. No campo da antropologia, o esforço da comparação significou um avanço metodológico, no entanto, as aproximações e analogias não distanciam o preconceito. Segundo Wierviorka (2002, p.20) , surge, por esse patamar ideológico, o racismo científico que difundiu-se, acirradamente, no fim do século XVIII, adentrando ao século seguinte.

“Abre-se a época do racismo clássico, para o qual a “raça”, associando atributos biológicos e naturais, e atributos culturais, passa a ser objeto de teorização científica (Wierviorka, 2002, p.20)”. As doutrinas racistas evoluíram consideravelmente e as outras raças eram condicionadas a deduções mediadas pelo subjetivismo, as concepções científicas das raças instauram-se na convergência de todo campo do saber.

O saber inaugurado ou convocado, demonstra uma superioridade da “raça” branca sobre outras raças, de classificar a raça humana na esteira da classificação das espécies, mostrando também que mistura é origem da decadência para a raça superior: deparamos aqui com a obsessão da mestiçagem, aspecto constantemente central do racismo, sem excluir o do período actual.(Wierviorka, 2002, p.23).

Na Europa, foram vários os campos discursivos em termos culturais na concepção díspares entre civilizados e primitivos. No ocidente, ao cunhar o conceito de civilização embute-se na expressão

[...] a consciência que tem de si mesmo, seu sentimento de orgulho e superioridade diante das outras sociedades: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou a visão de mundo e muito mais (Elias 1990, p. 22).

Adiante, o autor nos referencia ao termo dizendo que o conceito de cultura sempre teve uma estreita ligação com o conceito de civilização. Assim, “zivilization” expressão alemã cunhada para definir a aparência externa dos seres humanos, construía-se algo como comportamento, hábitos, qualidade social, habitação, vestuário próprios de uma vida da corte. O termo concebido pelos alemães era voltado para a concepção de homem educado e polido, ou a ordem social. Já para os ingleses e Franceses o termo recorre a outros significados Civilisation/civilization para se referir a fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos morais ou sociais.

Assim, tornou-se comum aproximar os termos cultura e civilização para exprimir aspectos de desenvolvimento material da sociedade. Esse termo foi linguisticamente arrolados, entre várias nações. Posteriormente, o conceito regressa à França com um novo sentido, a partir de então surge uma rivalidade entre os termos cultura e civilização. Na Alemanha, o termo cultura germaniza-se num movimento de formação de uma identidade que opõe o conceito francês de civilização, geral unificador ao de kultur, excludente expressão da individualidade de um povo diante dos demais.

Segundo Silva (2011, p. 160),

No contexto alemão, a emergência da cultura correspondeu a um estado de crescimento e enriquecimento intelectual da sua burguesia e sua ascensão concomitante a agentes detentores e defensores acérrimos de uma cultura própria de que o povo encontrava-se desprovido e a nobreza pouco conhecedora, senão mesmo dela alheada, muito virada para que se encontrava o cerimonial cortezão e nesse sentido esforçada em imitar os modos civilizados da corte de França; [...] Nesse sentido, pensavam os alemães, a profundidade da cultura que perfilhavam não era compaginável com a superficialidade da civilização que de um todo queriam erradicar das suas fronteiras.



A dicotomia bem demarcada entre as fronteiras sofreu inúmeras críticas por pensadores da época. Muitas questões foram levantadas em torno desta rivalidade conceitual que estabelece uma suposta divisão da humanidade que colocava de um lado a história e a civilização e, de outro, a estabilidade, o primitivo simples.

[...] a cultura evoca mais os progressos individuais, a 'civilização' os progressos colectivos" civilizar é aproximar, alargar a todos os povos os avanços conhecidos por outros (em particular o francês), reconhecendo-lhes o direito de usufruírem este civilizatório já por ele alcançado (Cuche 1999, p.30 *apud* Silva, 2011, p.159).

No século XX, a evolução do termo cultura, sobretudo a partir da França, amplia-se a uma dimensão coletiva e deixa-se de se referir apenas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, designando doravante um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade. Nesse sentido muitas produções foram sendo conduzidas, tanto no campo da história como no campo da antropologia.

O duplo conceito cultura-civilização traz, em seus constructos termológicos, um discurso que amplia ou minimiza as diferenças entre as populações, postulando-se o conceito de identidade.

Fala-se de um novo racismo; trata-se da:

[...] passagem da inferioridade biológica à diferença cultural na legitimação do discurso racista. Doravante, a argumentação racista já não assenta na hierarquia, mas na diferença, já não nos atributos naturais imputados ao grupo racializado, mas na sua cultura, na sua língua, na sua religião, nas suas tradições, nos seus costumes. O novo racismo, nesta perspectiva, insiste na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade do grupo dominante (WIEVIORKA, 2002, p.36).

A antropologia social ganhou pulso e os paradigmas do pensamento antropológico ganhou visibilidade em torno de uma ciência com status de estudo de sociedades primitivas, que aprofunda no estudo dos povos de culturas diferenciadas, conservando dentro do campo antropológico as respectivas escolas e tradições.

A partir do século XVIII, Edward Tylor doa um sentido etnográfico ao termo em sua publicação *Primitive Culture* (1871 *apud* Laraia, 1998, p.25) , definindo-a como:

“um todo complexo que produz conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”; a definição refere-se à realização material de um povo em uma condição dúbia. Nesses termos, faz mister o entendimento de que cada cultura especifica uma configuração particular, expressando, empiricamente, a diversidade cultural em suas múltiplas possibilidades.

Da escola antropológica funcionalista anglo-saxônica, reconhece-se Malinowski, que inaugura um novo campo de pesquisa – a antropologia econômica, compilando uma multiplicidade de dados de alto valor científico e cultural, referentes a vida social, religiosa e econômica dos nativos da Ilha de Trobriands onde o autor executou suas primeiras pesquisas.

Já na perspectiva estruturalista de Levi-Strauss, o mais destacado antropólogo francês, a cultura é definida como “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho consistiu em descobrir a estruturação dos domínios culturais - mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais”. (LARAIA 1998, p.62).

Na época, a cultura pensada como sistemas estruturais foi um avanço. No Brasil, essa teoria foi muito ovacionada, sua episteme investigativa tinha a influência da fonologia e da linguística estrutural (R. JAKOBSON) , considerando os fenômenos sociais como fenômenos linguísticos, esta escola interessava-se pelas sociedades ditas primitivas como objeto de pesquisa.

Já no âmbito do paradigma da Antropologia Interpretativa, inspirada na hermenêutica, Geertz interpreta a leitura da leitura que os nativos fazem da sua própria cultura. O teórico, no pressuposto de discussão interpretativa, questiona outros etnógrafos como reducionista, à medida que considera que os significados dos modelos conscientes de uma comunidade estão na cabeça das pessoas.

Em sua referência, existe um partilhamento de símbolos e significados entre os pares de uma dada cultura, mas não dentro deles. Para ele, estudar uma cultura

é estudar as relações dialógicas de um código de símbolos. Mas, especificamente na obra *a Interpretação das Culturas*, o autor enfatiza o conceito de cultura como:

O conceito de cultura que defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado há uma teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise. Portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura de significados (1989, p.04).

Diante do exposto, o que percebemos da construção teórica de Geertz, é que a cultura é como se esta fosse um texto complexo e denso que, para ser interpretado, requer um árduo esforço do pesquisador(a), à medida que esta interpretação não pode e nem deve ser arbitrária, pois requer tempo e sobretudo ponderação.

Geertz tomou de empréstimo ao filósofo Robert Ryle expressão de cultura como uma “descrição profunda”, “descrição densa” para exprimir a consistência de uma dada realidade cultural quando descrita por um etnógrafo. Implica-se dizer que a cultura com base nesta perspectiva, depara-se com “uma série de interpretação da vida, interpretação do senso comum que torna-se difícil separar uma das outras. (Geertz, 1973, p.58 *apud* Bogdan e Biklen 1994,p. 58-59)

Para Giddens (2004, p.22) , a cultura substancia outros domínios que se situam no patamar mais elevado do espírito humano, quer seja na arte, na literatura, na música, quer na forma como vivem os membros de uma sociedade ou de grupos que integram, a cultura respeita essencialmente o funcionamento da sociedade humana.

Pelo olhar da história, Bosi desvela, na obra *Dialética da Colonização*, alguns elementos etimológicos do termo abrindo um debate dialético sobre a construção antagônica que sustenta o conceito. Colo, culto e cultura demonstram que o sentido linguístico dos termos deriva de um mesmo verbo latino, quando diz:

(...) As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino colo, cujo particípio passado é cultus e o particípio futuro é culturus. Colo significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo do colo é incola, o habitante, outro é inquilinus, aquele que reside em terra alheia. Quanto a agrícola já pertence a um segundo plano semântico vinculado à idéia de trabalho. [...] Colo é a matriz de colônia, enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar.[...] para o passado como adjetivo deverbais cultus, atribuíam-se ao campo que já foi arroteado e plantado por gerações sucessivas de

lavradores. Cultus traz em si não só a ação sempre reproposta de colar, o cultivar através do século, mas principalmente a qualidade resultante desse trabalho e já incorporada a terra que se lavrou. Quando os camponeses do Lácio chamavam culta a sua plantação, queria dizer algo de cumulativo: o ato em si de cultivar e o efeito de incontáveis tarefas, o que torna o participio cultus, esse nome que é verbo, uma forma significativa mais densa e vivida que a simples nomeação do labor presente. [...] Quanto a cultus, o substantivo, queria dizer não só o trato da terra, como também o culto dos mortos, forma primeira de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro do que já partiram. (BOSI p. 11 -15)

O autor, ao longo de todo capítulo, vai montando um tabuleiro analítico semântico do evoluir linguístico das palavras colar, cultus e cultura, relacionando-as dialeticamente, demonstrando que a linguagem é um sistema de códigos complexos e objetivos que são elaborados, a partir do processo de construção histórico-social humano. Nesse sentido, ele concebe a raiz etimológica da palavra cultura em uma estrutura semântica do conceito se baseando no curso da história social.

Bosi concebe a cultura em uma dimensão sógnica. Nesse sentido, conduz a um entendimento da história, a partir da acumulação de significados, mostrando na análise etimológica da palavra a configuração, simbolicamente do discurso-ação, nas mensagens-significações dos termos se influenciando, reciprocamente ditando e transmitindo as ideologias que ainda perpetuam nos espaços, considerados local de produção de conhecimento. O autor consegue elencar os termos brilhantemente, revelando-nos o quanto a linguagem contribui para reforçar as estruturas de dominação.

Sendo assim, o teórico associa o termo ao processo de colonização, mostrando com muita propriedade que a motricidade sógnica linguística remete os sujeitos às suas origens pelas práticas, valores e costumes concretizados na dimensão social.

A linha demarcatória dos termos alicerçada a história alinhavada dialética por Bosi, supera a visão romântica de entender a cultura como a disparidade entre os cultos (aqueles que adquiriram domínio no campo intelectual), dos incultos aqueles que não tiveram acesso à cultura erudita, para uma visão materialista histórica de pensar a cultura como um campo difuso que se verte até os nossos dias em práticas que acentuam a produtividade, que sujeitam os homens a uma

condição de opressão.

Já a Cultura defendida por Williams (2000) , posta-se a uma reflexão da dificuldade em conceituar o termo, pela forma precursora de convergências e interesses, o qual mostra a instabilidade de palavras-chaves e sua reformulação diante de diferentes momentos da história.

O autor apresenta também o termo cultura como um termo etmológico do latim *colere* e apresenta os significados: habitar, cultivar, proteger e honrar com devoção. Os termos divergem em direções significativas no desdobrar do *colere*, que sinaliza processo de movimento de transformação e sugestiona originalmente a palavra: Colonizar ou dominar, cultuar e ou canonizar, promover o crescimento e /ou educar.

O autor na sociologia da cultura destaca duas formas principais de conceitos que foram abarcados pela sociologia:

[...] (a) ênfase no espírito formador de modo de vida global, manifesto por todo âmbito das atividades sociais, porém mais evidentes em atividades especificamente culturais — uma certa linguagem, estilo de arte, tipo de trabalho intelectual. (b) ênfase em uma ordem social global no seio da qual uma cultura especifica quanto ao estilo de arte e tipo de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais” (WILLIAMS 2000, p.11)

Ainda reitera o autor que essas posições são classificadas como idealista e materialista e que, ao entrar na segunda metade do século XX a sociologia da cultura, compunha-se em dialogar largamente com esses dois escopos de cultura e assim fundamentar a convergência prática entre os sentidos antropológicos e sociológicos, acentuando que pela complexidade do campo, a convergência dos termos contribui para ampliar a significação do termo.

O amplo espectro do conceito de cultura foi aqui estudado superficialmente, no entanto foram suficientes para responder a finalidade da pesquisa. Ao propor a discussão no relevo da diversidade cultural e a alteridade no cotidiano escolar infantil, o intuito foi compreender se no âmbito da cultura infantil se fortalecem a

identidade negra, no resguardo à memória<sup>53</sup> marcada pela luta, contraposta a exploração, marginalização e inferiorização étnica.

Alinhavo a discussão da constituição identitária em suas existências na territorialidade a discussão do currículo. Para tal, trago à baila alguns conceitos na pertinência cultural como: raça, etnia, identidade, diversidade e alteridade, valiosos nesse percurso, por se constituir pertinente às experiências construídas na investigação com as crianças observadas em suas especificidades de culturas, acentuando a pertença, a historicidade valorada pelo grupo familiar. Por esses espectros de estudo, a diversidade não deixa de ser complexa, pois a sua própria definição assim o é. Complexa no sentido em que a identidade de cada um de nós se compõe de elementos múltiplos que não se resumem aos que estão enumerados nos documentos oficiais. Cada um é portador de um pertencimento e de uma tradição, a um grupo, a uma nacionalidade e possui várias pertenças simultaneamente.

Esse sentimento de pertença também é, por si só, algo complexo porque é mutável, muda ao longo da vida nos momentos históricos e na relação com o outro. Além disso, cada pertencimento leva-nos a estabelecer ligações com diferentes grupos de pessoas. E como a identidade é múltipla, ela é assim perspectivada, vivida e defendida de muitas formas e toda complexidade deve estar posicionada ao estudo currículo.

Como o caso desse estudo foi a reflexão da cultura e do currículo, tendo as culturas de infâncias como objeto central, foi importante trazer esses elementos da cultura, em suas dimensões estruturantes, articulando-os ao currículo, que nesse corpus muito importa refletir, uma vez que, a investigação volta-se ao campo da Educação.

---

<sup>53</sup> Memória e tradição se encontram de tal forma imbricados, tratá-las isoladamente tornaria frágil a existência de qualquer uma delas, “uma vez que mais que guardar algo, memorizar, é essencialmente, rememorar, reproduzir continua e sucessivamente memórias do que passou e com elas conferir continuidade a experiência (Giddens, 2000:61). Sem esse processo organizativo e dinâmico que a memória possibilita e desenvolve permanentemente, tornava-se inviável o arrastamento intergeracional no processo contínuo de construção cultural retardado no acervo tradicional de que cada geração vai recebendo da que lhe antecedeu a partir da qual se (re)processa o fluir da vida de todos os dias na sua transformada continuidade”( Silva, 2011 , p.182).

Inicia-se a contextualização dos termos, refletindo sobre o sentido do termo “raça”, apontando para uma ideia de agrupamento natural de seres humanos que apresenta um conjunto comum de caracteres hereditários, físicos, morfológicos, como a cor da pele, constituição física, estatura, traço facial pertencentes aos genitores, independentemente da língua, dos costumes e da cultura.

Essa definição recortada do dicionário de língua portuguesa permanece ainda com a definição termológica calcada no pressuposto hierárquico naturalistas biologicamente determinantes das raças, em que se fundou um racismo científico, concebendo raça superior e inferior. Tal definição remete a reflexão da cultura circundada a um aspecto fenotípico, ampliando os valores etnocêntricos na diversidade biológica hierarquizando a sociedade humana.

Essa conceituação focada ao sentido biológico protagonizou o racismo colonial, fundando a construção social, em uma manipulação ideológica, eurocêntrica, com a finalidade de dominação, instituindo um sentido reducionista de uma cultura a caracteres fisiológicos.

O termo etnia distancia-se de raça por basear-se em atributos culturais compartilhados de um grupo que se congrega em identidade, Silva Junior, complementa trazendo o sentido etimológico da palavra etnia;

Oriundo do grego *ethnikos* o termo refere-se a povo ou nação. Étnico descreve um grupo que tem algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de modo latente, de ter origens e interesses comuns. Um grupo étnico é um conjunto de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências relacionadas (SILVA JUNIOR, p.78).

Casa-Nova conceitua grupo étnico como um conjunto de indivíduos que, podendo pertencer a raças e a nações diferentes, estão unidos por uma civilização e, particularmente, por uma língua comum. Na antropologia refere-se assim a

[...] um grupo de indivíduos ligados por um conjunto de caracteres comuns, antropológicos, linguísticos, políticos-históricos etc. — cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural: uma cultura. A etnia é então[...] a comunidade rodeada por uma cultura específica”. (CASA NOVA, 2002, p.54).

Adentrando a discussão na pauta dos estudos da teoria do currículo, compreendendo o “currículo como narrativa étnica e racial” (SILVA, 2002, p.99-100) argumenta-se a problemática de raça e etnia na teorização social contemporânea que se insere em críticas sobre o currículo no que concerne a preocupação do sentimento de identificação étnica e racial. Vejamos o que compõem os argumentos de Silva nessa pauta:

A identidade étnica e racial é desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados consolidados no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. A moderna genética demonstrou que não existe nem um conjunto de critérios físicos e biológicos que autoriza a divisão da humanidade em qualquer número determinado de “raças”. A mesma observação vale para o termo “etnia”. Até mesmo a oposição que frequentemente se faz entre “raça” e “etnia” perde, desta perspectiva o sentido. Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc. A confusão causada por essa problemática distinção é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo o de “etnia”, enquanto que em outras análises é justamente o contrário. [...] O que essa discussão demonstra é precisamente o caráter cultural e discursivo de ambos os termos. O fato de que o termo “raça” não tenha nenhum referente “físico”, “biológico”, “real”, não o torna menos “real” em termos culturais e sociais. Por outro lado, na teoria social contemporânea, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, raça e etnia tampouco podem ser considerados como constructos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação (SILVA, 2002, p.99-100).

Gutierrez Meneses acentua a discussão, correspondendo efetivamente aos termos “espaços espelhados nas fronteiras coloniais perspectivados nos conceitos chaves raça e etnicidade”. A autora considera que esses conceitos são centrais a definir a localização do colonizado:

Em ambos os casos, a categorização da diferença é activada através de identificações culturais, fixadas no corpo( costumes, modos de vida, para os grupos etnos-tribais) através das “relações de sangue” que geram diferenças físicas perceptíveis e assumidas como biologicamente determinantes (para o caso das raças). Esses dois conceitos, assentam-se nos pressupostos de que a humanidade é composta de series



descontínuas de conjuntos culturais autênticos mais ou menos isolados, originado os grupos específicos. (GUTTIERREZ MENESES, 2007, p.58).

Essa ponderação de Gutierrez abre um conjunto de debates em torno da questão, nessa lógica aberta Wierviorka questiona-se nos dois termos outros modos de colonização cultural:

Dois racismos ou duas lógicas? um racismo clássico científico que se equivale naturalizar a cultura, a atribuir os caracteres da natureza, da raça no sentido biológico da palavra, atribuindo caracterizados em termos de raça, um lugar na sociedade considerada, nas relações de produção, quer se trate da exploração colonial? Por trás da referencia a cultura, não haverá um racismo diferencialista? a cultura é ou não um função da raça? a raça, nesta perspectiva não é realidade biológica, mas uma construção social. (WIERVORKA, 2002, p. 40)

Nessa preposição que os temas raças e etnias ganham lugar na pauta curricular, ressalta Silva(2002) que

Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação mútua de dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença. (SILVA, 2002, p.93).

Munanga (2009) ampara-se a esses limites e conceitos as evidências da diáspora africana no mundo contemporâneo, sintetiza o argumento de que raça enquanto realidade biológica não se sustenta mais, a identidade negra não é mais essencialmente fixada na cor da pele:

A identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos, negros e amarelos. A negritude ou identidade negra se referem a história comum que se liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar de um mundo ocidental “branco” se reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade o que esses grupos humanos têm em comum, não é como parece indicar, o termo negritude a cor da pele, mas sim o fato de na história terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização, de terem sido suas culturas não objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembremos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como um elo entre o homem e o macaco” (MUNANGA, 2009, p.20).

No exposto, reflete-se que a produção social do discurso sobre a raça, como fator biologizante, ou a etnia, como construção social, ainda perpassa a manipulação eurocêntrica para se ter o predomínio sobre as culturas; Lino Gomes(2008) considera que

[...] a construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observadas a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (GOMES, 2008, p.17).

A pesquisadora, ao expor essa reflexão, traz ao centro de suas preocupações educacionais o ponto de vista cultural, tentando esmiuçar um diálogo entre currículo e diversidade, o que se torna interessante ao estudo em questão, à medida que as observações no campo dessa pesquisa, buscou-se compreender como as crianças constroem suas identidades afrodescendentes em suas relações de sociabilidade, produzidas pelas culturas de pares, no cotidiano escolar.

A finalidade do estudo importava compreender a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, que precisa ser contemplada no currículo das escolas, “como construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2008).

No exposto, trata objetivamente do currículo tramado no referendo das diferenças e das desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural, tramando um currículo específico para as comunidades quilombolas.

O campo de estudo da autora discute um conjunto de questões voltados à educação e ao conhecimento construído na escola em que se preza valores que regem o convívio social, a formação dos sujeitos, requerendo para tal, destacar “indagar o currículo” no processo de apreensão do conhecimento e de organização de convívios em respeito a diversidade e superação da desigualdade.

Para esse espaço de diálogo com o currículo, optei caminhar com Macedo, que

trata do currículo como dispositivos em atos formativos, atos de currículo e “por consequência as ações de formação, uma função historicamente situada para transformação das sociedades” e por Tomas Tadeu da Silva que trata o currículo na “questão do saber, poder e identidade”.

Construir uma pauta de estudo com autores que transversalizam aprendizagens no currículo, sensível à diversidade cultural, implicou-se compreendê-lo para advogar a agenda das culturas de pares, culturas de infâncias que perpassam a educação infantil.

Equacionar a relação entre currículo e diversidade, subsidiou analisar a reprodução-interpretação das culturas, no mundo brincante das crianças em suas vivências sociais do cotidiano, principalmente observando a construção das culturas de infâncias pelas crianças mediada na cultura do adulto e na forma como por elas “são parodiadas e reinterpretadas” (SILVA, 2011).

Foram então focalizadas nos espectros das brincadeiras das crianças, as pertinências de suas agências culturais, conhecimento, valores, representações e identidades.

O avançar dessas questões, incorporadas ao currículo, tendeu-se aos estudos do currículo por Macedo (2008), que considera que a centralidade da narrativa implica-se a um currículo identificado a formação humana, em “vivenciar a narração como uma prática curricular, e uma política indexalizada e ampla de currículo”, o que significa valorar as histórias dos sujeitos, em suas práticas cotidianas, legitimadas nas experiências, em suas “complexidades existencial e sócio-cultural”.

Nesse sentido, o teórico reitera que em pesquisas em que os atores são protagonistas “a narrativa passa a ter um status de centralidade na pesquisa”, por empreender densidades dialógicas escudadas das experiências deflagradas das práticas cotidianas dos atores sociais. Reitera ainda o autor, que essas experiências de contexto social devem ser refletidas à produção de um currículo formativo, nesse patamar reflexivo, revigora Macedo:

Tal perspectiva vincula a narrativa de aprendizagem e de formação a processos formativos temporalmente valorosos, na medida em que eleva a experiência à condição de referência pertinente e relevante para as pessoas e seus grupos de fato, que, refletindo-as e formulando com elas, produzem currículo e formam-se ao longo de uma história entre várias histórias. (MACEDO, 2008).

A reflexão trazida por Macedo ajuda a compreender a variedade, a diferença, que incrusta a diversidade construída ao longo da aprendizagem humana, nos processos sociais que salientam e explicitam relações de “existências cidadãs”, postulado do currículo. Compreende o autor que

[...] o fundante da educação é a formação, e que a formação qualificada só se realiza enquanto transformação, na condição de uma proposição mutualista e de reconhecimento da sua história, da sua cultura e de suas demandas sócio- existenciais [...] (MACEDO, 2010, p.105 , grifos do autor).

O currículo em Macedo predica a alteridade como pauta de formação educativa. Lino Gomes(2008) considera que é “ [...] pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais é que construímos, valores, representações e identidades”. São essas imprescindíveis no decurso do “acontecer humano” engendrado em um acervo de conhecimentos e saberes, linguagens e práticas sociais, presentes nas expressões históricas que o sujeito compõem em suas estratégias de socialização.

É nesse curso da produção de vida que perfilam, em um composto diário, em que os processos educativos potencializam-se em construções humanas, visando a transformação da realidade. O currículo é uma construção humana – constructo social – e esse produto social, portanto, engendra-se e aos jogos de poderes políticos perpassados pela realidade em que é produzido.

Nesse escopo discursivo, Silva (2002) coaduna com Gomes quando respalda

[...] com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante, o currículo é em suma um território político (SILVA, 2002 , p.100).

Em linhas gerais, refletir um currículo formador, multicultural é compreender o invólucro de relações, incluindo as relações de poderes que o atravessa, que “não são simplificadas”. No exposto, há que se pensar a formação como “um fenômeno a se descobrir” (MACEDO, 2010, p.106), talhado em narrativas culturais compartilhadas que brotam nos grupos constituídos socialmente, configurados às histórias dos sujeitos em suas lógicas de compreensão do mundo, fundado nos/pelos pressupostos culturais, tornando-a produtora a um princípio pertinente ao currículo multicultural.

Na fonte de Macedo, o currículo é pensado em sua amplitude ao universo formativo que reivindica uma perspectiva crítico existencial para formação. Nesse rumo, importa criticar o tecnicismo operante alocado em competências e performances, confundindo a formação humana, com performance eficiente, lizado como artefato manufaturado, um produto, um artifício. Nesses termos, o autor tece uma discussão epistemológica em prol de um currículo, compreendendo a formação implicada às singularidades, aos contextos, às histórias, aos processos formativos, no âmbito da complexidade. Sendo assim, a reflexão por ele construída é que a:

Formação é um fenômeno experiencial, ou seja, é do âmbito da experiência dos sujeitos e sua construção, das suas aprendizagens significativas, isto é, da sua capacidade de produzir e lutar por sentidos e significados ao apreender o mundo, necessitando ademais, que esta seja valorada, na medida em que não se alcança os âmbitos da qualificação formativa, sem que pensamos na qualidade técnica, ética, política, estética e sócio-cultural do que se experiência como formação” (MACEDO, 2010, p. 113-114).

A questão do currículo perpassa por uma gama de conceituação e distintas concepções, mas o que se quer acentuar, nesse patamar discursivo, é que o currículo embrenha-se a cultura e que nele está pertinente a cultura hegemônica, a cultura vigente, norteando as ações nos espaços educativos. Essa cultura envelopada que ainda baliza a criança, a partir de uma visão desenvolvimentista, considerando apenas o aspecto individual, de certo modo, contraporia a visão social da infância.

O que ocorre é que as experiências dos sujeitos e suas histórias ainda não são

contempladas no âmbito curricular, por conta de um mote educacional, principalmente para educação da infância, educação esta que ainda concebe formação à um “campo concentrado” de ideias alinhavadas à uma matriz curricular sistematizada em que o cuidado, a obediência tolhe a liberdade, a participação da criança em sua formação. Quando não respalda as suas culturas, submete-as ao gradil conservador pedagógico no império do silêncio e da invisibilidade, elencando o conhecimento homogêneo, enquadrado às práticas opressoras, configurada a padrões que descompassam as relações sociais pelo não respeito às diferenças dos grupos sociais etários, ao gênero, às classes sociais, às etnias, à diversidade sexual, à religiosidade etc.

A discussão que se engendra é relacionar o currículo à cultura, mas já não é essa a baliza preponderante do currículo? Uma vez que o currículo se espelha engessado ao culto hegemônico, em facetares ocultos, sistematizado aos planos em que preponderam atitudes e valores praticados em referência única?

O currículo que a escola precisa encampar deve primar em fortalecer as identidades valoradas em seus espaços de civilidade cultural. No caso da criança, reconhecendo-se como sujeito humano e de direito, mesmo que elas, em um contexto mais amplo, não lutem por esses direitos, esses devem ser garantidos. As experiências humanas em qualquer categoria geracional é valor humano, que se conciliado no âmbito pedagógico e partilhadas em práticas sociais, tornam-se educativas.

No exposto, as experiências das crianças produzidas em suas múltiplas linguagens possuem um particular valor para se pensar fundá-las em “atos de currículos”. Pensar atos de currículos em culturas infantis é pensar entendê-las em suas corporeidades como portadoras de histórias. As crianças e seus atos são situados historicamente e tal qual o adulto estão em formação permanente, são criativas e conscientes em seus espaços de ação com seus pares e com os adultos e, nessa interação exercem uma criticidade em suas experiências de socialização, portanto são bons porta vozes na defesa de suas culturas.

Nesse sentido, como produtora de currículo, devo recuperar o direito à educação

das crianças populares que são esquecidas, marginalizadas, precarizadas em suas condições de existências nas comunidades em que residem, acolhendo seus saberes apreendido da cultura acumulada de conhecimentos, validando-os como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto ao silenciamento de sua diversidade.

É dever do currículo, da escola e da docência lutar por uma qualidade de educação, buscando discutir políticas de igualdades de direitos à saúde, moradia e educação, para que se instituem práticas educativas que valorizem as formas particulares de ser e estar no mundo, de conhecê-lo, de senti-lo e de nele intervir para equalizar a vida infantil no campo e nas cidades. Para tal, os conselhos municipais, estaduais e federais de educação precisam envidar esforços na luta de políticas educacionais que absorvam e atendam de modo diferenciado essas particularidades de infâncias desfavorecidas.

Esses misteres situam-se no contexto de definição das “ funções sócio-políticas e pedagógicas das creches e pré-escolas e nos remetem ao artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que orienta que:

[...] A proposta pedagógica da instituição da Educação Infantil deve garantir que elas sustentem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometida com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com rompimento de dominação etária, sócio econômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

Essa agenda também foi encampada pela Comissão da Câmara de Educação Básica quando, na ocasião, foram elaboradas as discussões para as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, acordam as Diretrizes:

A educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas de quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012 p. 42)

A preocupação da comissão é legítima nessa determinação, confrontando a educação sistematizada estruturada na perspectiva de homogeneização cultural fundadas em programas curriculares opressores, em anunciar valores e símbolos constituídos em lugares de práticas hegemônicas excludentes. Em oposição, a comissão perspectiva um currículo que conjugue os interesses e princípios, referendado nas práticas e nos saberes sociais dos sujeitos. Nesse prenúncio sócio-histórico curricular—leva-se em conta a diversidade em todos os segmentos de cultura, étnico, religiosa, orientação sexual, gênero etc..., com o qual estabelecemos vínculos cotidianos.

O alcance da pauta de uma Educação Escolar Quilombola legítima ideologias e saberes, na referência do desenvolvimento cultural dos sujeitos, na portabilidade da cultura pertencente. Um currículo refletido na cultura específica dos sujeitos em formação deve revigorar o acervo do sistema simbólico construído no coletivo, incorporando as suas práticas, respeitando as formas de sociabilidade e subjetividades africanas.

Para educação infantil, o que defendemos é o reconhecimento das práticas de infâncias no que referem às suas culturas particulares, culturas infantis, essas ainda não são vistas no bojo educacional. Esse reconhecimento poderá transformar as formas das relações humanas que são construídas no âmbito educacional infantil, relações de aprendizagens que as crianças também são partícipes ativos, como agentes passivos.

Reconhecer, no sentido de reconstituir novos procedimentos educativos voltados a esse grupo, uma vez que seus componentes, são também sujeitos de direitos políticos, econômicos, sociais, educacionais. Sendo sujeitos de direitos sociais, devem ser valorados como tal, ou seja, nas múltiplas formas de viverem suas infâncias constatando que se deve desenvolver uma consciência educativa, comprometida a uma educação humana. Esse reconhecimento poderá sanar algumas práticas que insistem na desvalorização da vida dessas crianças que permanecem invisíveis.

Recortamos um longo trecho da incursão do campo, entre os muitos escritos do



nosso diário de observação, para voltarmos o olhar sobre o currículo na reflexão dos conteúdos da ação educativa no prior das especificidades da infância do campo quilombola, em seus saberes inteligíveis, riquíssimos a uma construção emancipatória humana. Esses saberes são valorosos a repensar o currículo, a docência, as nossas práticas cotidianas e atos pedagógicos volventes à diversidade.

## 7.2 CURRÍCULOS EM ATOS DE INFÂNCIA

### **No meu bolo eu coloco, eu gosto de pimenta” (Caio)**

Trago à mostra episódios interativos das crianças ao discutirem questões educativas pertinentes para que revejamos os discursos curriculares que ainda persistem em ocultar as práticas dessas crianças por considerá-las infundáveis aos níveis formais de escolarização.

Os saberes infantis infelizmente não são valorizados, não são posto à causa da educação por serem considerados conhecimentos abstratos, a-históricos, incorpóreos, distantes socialmente dos saberes hierarquizados-elitizados, distantes também por serem construídos por crianças negras que residem em lugares dados como marginais.

Quando se observa um campo de atuação das crianças, na constituição de suas culturas, nota-se que elas que vivem à revelia desses propósitos hegemônicos incrustados no currículo proposto.

Estávamos atrasados para escola e no caminho encontramos Analice acompanhada de seus dois irmãos menores, ofereci carona e coloquei Analice no colo, pedindo “ajuda” para conduzir o carro até a creche. Chegamos e foi uma grata surpresa, as crianças JI e JII estavam no parquinho. Analice saiu correndo para entregar os irmãos e guardar suas coisas. Dei bom dia e sentei na calçada. Analice retornou rapidamente e perguntou: “Tia, você está escrevendo para Dentinho dizendo que fui eu que dirigi?” “Não, mas pode deixar vou falar com ele” “Onde ele está?” “Dentinho está no dentista deixe-o por lá, pois vou agora escrever sobre você” ela sai rindo. Vejo Caio, levanto-me e vou até ele, quando me aproximo para abraçá-lo e ele se esquiva, sai correndo imitando um

ronco de carro e gritando “*Tenho um carro vermelho e grande!*”

De repente me chama atenção as gêmeas Rayssa e Melissa. Geralmente as irmãs são silenciosas e usam os olhos para se comunicar. Hoje estão brincando no parquinho com a parceira de sempre, a prima Vitória. Estão conversando animadamente, o que foi para mim surpresa. Vou a lixeira, pego um pedaço de sacola plástica e sento-me no chão ao lado delas. Percebo que Caio vigilante ao me ver no chão corre para dentro da sala, busca uma cadeira pequena (de criança), em silêncio coloca ao meu lado e sinaliza para me sente. Ele permanece em silêncio e se junta às meninas na brincadeira, elas se silenciam.

Pergunto à uma das gêmeas, “O que vocês estão fazendo, Rayssa?” A menina me responde: “Raissa tem pintinha. Eu sou a Melissa” “Pintinha aonde?” “No rosto” ela finaliza. Insisto em saber o que elas estão fazendo e Victória responde que estão fazendo um bolo. Caio mete a mão no bolo e joga areia para cima. “Caio, você está demais” diz Victória. O menino começa a fazer o bolo de qualquer maneira e diz “Nosso bolo está ficando lindo! Espera um pouco” ele pega um pedaço de galho e põe em cima do bolo para simular uma vela. Victória me convida a cantar parabéns, quando a música terminou prossegui “É big, é big, é hora, é hora, é hora...” Achei estranho elas ficarem caladas elas não sabiam, então as ensinei o verso novo e quando começamos a cantar, Caio começou a jogar areia para cima. As meninas abandonam a brincadeira. Eu me sacudia para retirar a areia, reclamando: “Poxa Caio pra que jogar areia?!” Ele nada respondeu, continuou brincando com o tal bolo. Matheus aparece pedindo a Caio para brincar com ele, Caio o empurra e Matheus diz “Vou falar para sua mãe!” Entro para interceder o conflito tentando fazer com que os dois brincassem juntos, e com pena de Matheus, abaixei com carinho bem próximo a Caio e pedi “Deixa Matheus brincar, Caio?” Ele grita: Não. Insisto: “Deixa o Matheus brincar?” Mais uma vez ele grita que não. Percebendo que estava sendo manipulada, me enchi de razão e ordenei: “Matheus pode brincar com o Caio!” Caio se assustou ficou calado permitindo que Matheus brincasse. Eles agora estão escrevendo na areia. Caio me pede ajuda “Tia, escreve: comprar biga-biga para a festa. Biga-biga termina com a letra a – E cantarola a música ensinada na sala de aula – *Cara redondinha, trancinha para cá. Diga quem é ela, ô maninha, A. A. A.*” Pergunto o que é ‘biga-biga’ e Caio me responde que é um docinho. A professora interrompe, chega à porta e grita: “*todos para o banho*” Caio recua-se a ir e argumenta “*A tia vigia a gente*” referindo-se a mim, e continuou a brincar com o bolo. “*Bota um pouquinho de recheio. Matheus, pega a pimenta*”. Estranhando falo: “*Aonde já se viu colocar pimenta no bolo? Não se coloca pimenta em bolo!*”. “*No meu coloca. Eu gosto de pimenta. Eu vou fazer seis anos e vou estudar na Barra na primeira série. Meu pai já comprou tudo para mim. Já comprou meu caderno*” “*Parabéns*” eu estava me referindo à aquisição do material e ele propõe “*Tia, vamos cantar parabéns?*” Eu e o Matheus concordamos juntos. Pergunto se eles querem que eu tire fotos e Caio se preocupa “*Então vou tomar banho e ‘se’ arrumar para o aniversário*” Ele sai correndo. Volta tomado banho e traz junto Gaby, Manu e Analice para cantar “parabéns”. Ao ligar a câmera percebo que as pilhas estão descarregadas, fico sem graça, sem saber o que dizer. Resolvo explicar. “*As pilhas descarregaram. O que acha, Caio, de fingir que estamos tirando fotos?*” “*Deixa o bolo, não quero mais. Vou almoçar*” Ele desmancha o bolo e entra na escola.

Caio chega no refeitório muito agitado e provocando a professora, que

está perdendo a paciência. Estou sentada a mesa e observo de longe a professora cada vez mais nervosa. Não há nada que ela fale que faça Caio recuar. Rayssa e Melissa olham para a situação dialogando entre elas, por olhares e risos constantes. Fico curiosa para saber o motivo das risadas “*Do que vocês estão rindo?*” pergunto bem baixinho. “*Estamos rindo porque a comida está muito boa*” diz Melissa que continua a rir e cochichar, olhando para confusão de Caio. “*Qual o motivo do riso?*” Novamente pergunto muito baixo. “*Não estamos rindo de nada, oras*” Melissa fala irritada. “*De quem vocês estão rindo?*” eu estava querendo que confirmassem que razão das risadas era a briga de Caio. Elas então olham dentro dos olhos uma da outra e novamente é Melissa quem responde “*Estamos rindo de você!*” A briga continua. A professora chama atenção e Caio continua ignorando-a.

A professora tira o foco do Caio “*Vamos lá pessoal. Uma colherada, duas colheradas...*” Caio não se dá por satisfeito e atrapalha a contagem “*Oito colheradas, dezessete colheradas*” e a professora Marília suplica: “*Maria Lúcia, pelo amor de Deus, me ajude com o Caio?*” “*Caio, você já é grande, você precisa colaborar*” diz Maria Lúcia. (Notas do diário de campo, 17 de maio).

Se considerarmos que a criança reproduz e interpreta a cultura do adulto, nesse episódio interativo, as crianças em suas criações cotidianas parecem construir “para fora das práticas escolares, seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2007).

A reprodução interpretativa coloca ênfase especial na linguagem e na participação infantil em rotinas culturais. “A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” é uma ferramenta para estabelecer (isso é manter e criar) realidades sociais e psicológicas.” (Osch, 1988, *apud* Corsaro 2011, p.32), isso contribui para as rotinas concretas da vida social.

As especificidades das infâncias vividas pelas crianças em espaços remanescentes quilombolas são bastante significativas. É interessante observar a cultura material dessa infância, acolhendo múltiplas linguagens em seus brincados. De fato, a criança em si, é pura linguagem corporal. Malaguzzi na educação da primeira infância na poética de abertura da obra alerta-nos sobre as “Cem linguagens da criança”, da qual destacamos o excerto abaixo;

A criança é feita de cem...

A criança tem cem  
linguagens. (e depois cem  
cem cem)

Mas roubaram-lhe, noventa e nove. A escola e a cultura  
lhe separaram a cabeça do corpo Dizem-lhe:  
De pensar sem as mãos  
De fazer sem a cabeça  
De escutar e de não falar[...]  
Dizem-lhe que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.  
(Malaguzzi, 1999).

A sistemática da cultura das infâncias, especialmente nas brincadeiras improvisadas, emergem espectros das muitas linguagens. As crianças em suas infâncias, multiplicam um repertório de sequência de ação pouco verbalizada, mas suficientemente expressiva, na gestualidade, postura, olhares produzindo culturas inovadoras em situações concretas em que se emergem em construção plena por entre as experiências vividas no ato do brincar em que se realizam as ações de rotinas, papéis e funções em diferentes espaços.

Interessante ressaltar que as crianças ao brincarem não somente absorvem a cultura do adulto como refutam essas lógicas, instituindo passos próprios, construindo sentidos balizados em suas referências de mundo, consolidando pautas abertas à diversidade

As rotinas do brincar no espaço escolar são imbricadas ao espaço do adulto, mas, ao construírem seus repertórios, ressignificam os labores da essência da produção do adulto, alicerçam outros fundamentos, mesclam conhecimentos.

Por conta do currículo mimético aos saberes hierárquicos, preposto do determinismo social, estandarizado e colonizador, algumas vezes o adulto adentra as feitura de infâncias, desrespeitando o tempo da brincadeira, estancando o que está sendo produzido em função da primazia curricular escolar e, sutilmente, acabam por destituir as brincadeiras das crianças em seu curso, sem levar em conta, que essas formas de interação também perpassam o currículo e poderiam ser riquíssimas ao processo de produção de saberes, produção de conhecimento.

Quando analisados, alguns espectros do episódio interativo das crianças no

brincar ao faz de conta, objetivou as análises apontar as relações das crianças com o modo do currículo se compor, perspectivando o currículo, perpassando os cursos da brincadeira. As crianças, assumindo as pautas formativas curriculares, buscavam apontar a maestria tecidas nas relações de sociabilidade nos modos da educação de infância.

As posturas instituídas socialmente estão na ordem do currículo. As relações formalizadas entre as gerações constituídas em um espaço educativo reproduzem essas posturas. Os atores sociais se submetem à aprendizagem sistematizada pelas diretrizes pedagógicas curriculares. Em contraponto, são também “fatores” em suas tessituras, à medida que interferem em suas premissas prescritas ou subjacentes. Fato é que ao currículo instituído perpassa resistências, enfrentamentos, desistências, reprovação, censura, afirmação, discordância, acobertado às tensões permanentes à militância da meritocracia.

O que significa dizer que o currículo subjaz uma intenção tácita de exercício de poder legítimo, nitidamente revelado na relação da criança com outra ou da criança com adulto. Os adultos ditam regras de condutas, organizam as rotinas instituídas pelo currículo e a criança, quando nesse espaço, comporta-se como um adulto, como no caso Caio, não admite essa perda de poder, por estar despossuído, destituído da liderança que exerce naquele grupo.

Ficou visível o comportamento do Caio quando perdia o controle em seu exercício de poder sobre as pessoas do grupo; observa-se no episódio em que vou ao seu encontro para abraçá-lo e o menino desvia-se, afasta-se, em uma distância física representativa da sua contrariedade. Percebe-se que, ao me distanciar do seu espaço de ação, ele volta na tentativa de reconquistar o seu status de interação comigo e usa das brincadeiras das meninas em jogo de aproximação.

Nesse momento, revela-se uma arena de disputa de poder, quando invade o suposto universo feminino, para ter atenção sobre si. Nesse ínterim, sucedem-se variadas tentativas de recuperação da atenção, manifesta na estratégia de aproximação.

Abre mão do carrão vermelho e adentra as brincadeiras das meninas, disfarça, tentando ajudar no feitiço do objeto que estava sendo construído por elas, essas cruzam olhares, assinalando a presença intencionada, pois não se sentiram confortáveis em medir forças e se afastaram da arena que elas montaram.

Conforme Corsaro (2011), o acesso aos grupos por estratégias competitivas para salvaguardar interesses individuais, manter a interação, fazer amigos para se ter posse do brinquedo e da brincadeira, ainda são árduas tarefas para crianças em idades escolares, elas querem ter controle sobre o ambiente físico, tendendo a proteger o espaço com quem compartilha uma brincadeira, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras crianças.

Rayssa e Melissa chamava atenção por não interagirem com os colegas e professores diretamente e usavam inúmeras formas de expressões gestuais, sobressaía a linguagem do olhar. Faziam as atividades pedagógicas em conjunto, durante todo o tempo. Melissa esperava Rayssa construir o seu desenho e copiava de forma diminuta na folha. Achei muito interessante a forma “esvaecida” da Melissa se portar na sala de aula, se comunicava sorrindo com os olhos, enquanto Rayssa acompanhava-me em um revelar extremamente tímido.

Poder vê-las em momento de brincadeira ruidosa, fora da sala, no parquinho da escola, foi uma surpresa.

Uma curiosidade é que, por serem gêmeas univitelinas, idênticas, não havia preocupação por parte das professoras em identificá-las. As professoras, quando a elas se referiam, as identificavam como “essa zinha aqui”. Acontecia uma sucessão de equívocos, quando as professoras tentavam identificá-las, as crianças as distinguiam corretamente, então era comum corrigirem as professoras.

As duas meninas interagem com as outras crianças, porém não brincavam diretamente, a preferência do brincar era com prima Victória. Em todo tempo do campo, as observava tentando identificá-las era um pouco complicado, porque agiam quase que do mesmo modo, parecendo sombra. A impressão é que elas não faziam força para serem identificadas, causando a mim, um estranhamento.

A situação de confusão de identidades é preocupante, a escola em casos dessa natureza precisa ter sensibilidade, esse “descaso” interfere na produção de subjetividade da criança.

Precisamos construir um currículo inventando novas práticas, explorando novas sensibilidades com os sujeitos da formação, reconhecendo as historicidades dos sujeitos-crianças em seus modos próprios de versarem suas identidades.

Rayssa e Melissa, em suas aprendizagens silenciosas, pareciam contrapor ao descaso do currículo proposto, no apagamento das suas singularidades. A surpresa foi enorme em vê-las conversando, brincando e ainda mais significativo foi a Melissa apontar a marca de nascença, marca de identidade, “Raissa tem pintinha”.

Revela-se aí existência do sujeito separado do Outro. Revelação intimista, de um sujeito que pleiteia sua identidade na subjetividade. Precisamos produzir um currículo que reconheça as singularidades e tratá-las em suas “marcas de nascença”, a marca de uma história que diferencia os sujeitos em sua formação social e que as práticas curriculares preferem desconhecer em prol de um estatuto de “igualdade” escolar.

A revelação da Melissa em relação à marca da Rayssa legitima-se a autoria, imputa-se um significado. Guiada por Arroyo (2008) em suas indagações sobre currículo.

[...] crianças chegam a escola carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência, trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem. Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens, construímos as imagens dos alunos, definimos funções para cada escola ou priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências.(ARROYO, 2008, p. 23)

O currículo apontado por Arroyo, não identifica nem apodera os sujeitos em suas imagens sociais, ao contrário, desencoraja a se pronunciarem em seus poderes intelectuais, a demonstrarem suas aprendizagens. O currículo assume a meritocracia na aprendizagem e presume-se a pauta avaliativa que é acatada pela

comunidade escolar que “empacota” as aprendizagens em prol de uma dada competência.

Para o currículo que diuturnamente prescrevemos, não importam os “atos de currículos”, pois as aprendizagens que as crianças assimilam, capturam, ressignificam ao exercitarem os conteúdos curriculares, importa aprendizagem formalizada na sistemática instituída em um consenso curricular.

O conflito de identidades, das historicidades negadas, encenam as práticas escolares, uma vez que há uma imposição curricular silenciada. A pauta curricular prioriza a excelência no desempenho escolar, uma vez que não evoca identidades, evoca competência formativa sistematizada em sua circuncisão.

Há um movimento monocórdio, primado pela concepção e dinamização curricular. O processo educacional está longe de dar acento aos sujeitos em suas singularidades, isto transposto ao campo do currículo, quase sempre, nega-se a identidade singular, consolidando um controle social congratulado em instrumentos didáticos e pedagógicos a serviço permanente do não reconhecimento do outro como sujeito, imperativo exercidos nos compêndios educacionais que traz à pauta a dominação cultural, da subserviência desconsiderando o sujeito, tornando-o objeto, coisa. Um currículo que se consagra na rejeição da manifestação identitária de autonomia e emancipação.

Outro relevo no episódio interativo das crianças foi a repreensão da Victória sobre a atitude arbitrária de Caio, em querer desorganizar a ordem estabelecida na brincadeira. “Caio, você está demais” afirmou Vitória, repetindo o discurso da professora na relação com essa criança. Esse discurso revela o simbolismo da linguagem que arrola no espaço de sala de aula e as competências das crianças em compreender o sentido do discurso e reproduzi-lo na íntegra. A palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, os conflitos, a relação de dominação e resistência, a adaptação ou resistência, a hierarquia, a utilização de a língua reforçar o poder (Bakhtin, 1992).

Desdobra-se o discurso do excedente, do sujeito que intrusamente adentra a



brincadeira sem um chamado prévio, sem autorização, como foi no caso de Caio. Em outro dito, significa a reprodução do discurso imperativo voltados àqueles que subvertem a ordem. Implícito aqui o fazer pedagógico hegemônico, da cultura escolar no sentido de manutenção de regras e manutenção da ordem.

Outro dado interessante a ser analisado no dito da Vitória “Caio você está demais” é o contra-discurso do qual Caio se apodera no sentido de legitimar a sua participação na brincadeira. Em seu enunciado, coexiste o controle, a tensão dele em permanecer no jogo, exercendo o protagonismo que o grupo social lhe confere, sendo estratégico. Caio se inclui na relação de produção e dispara: “nosso bolo está ficando lindo!” abrindo-se a uma parceria social solidária, colaborativa vejamos: “espera um pouco” – Caio pega um pedaço de galho e põe em cima do bolo simulando uma vela”.

Na perspectiva Bakhtiniana, o autor define a linguagem como uma unidade da comunicação discursiva por meios de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que emanam de diferentes contextos sociais ou atividades humanas. Nessa direção, a linguagem é produzida pelos seres humanos no processo de interação verbal.

As crianças mediam saberes e deslocam-se de posição autor-produtor-autor, exercendo diferentes papéis na empreitada criativa das culturas infantis em que os elementos simbólicos do universo da criança evoluem em um universo mais amplo composto por outros universos culturais, como os familiares, regionais e religiosos, tais como ocorrem no mundo adulto.

Percebe-se que as crianças são astutas em suas habilidades e as normas e valores lhe são característicos e, nesse exercício de produção de sentido de mundo, vão construindo novos esquemas cognitivos, acolhendo a influência e a determinação da formação social e ideológica na constituição das suas práticas.

Na análise desses feitos de crianças, observa-se em suas narrativas, em seus brincados, a memória transmitida pelo currículo imposto por nós em expressões fixadas, ressaltando a criação e a reprodução, autonomia e controle social, revelados

no manifesto subjacente curricular que não passa despercebido no culto educativo.

As culturas contidas nesse episódio de culturas de infâncias em saberes, conhecimentos, condutas, traduzem formas de pensar e agir, conservado e reproduzido nas expressões almejadas em dimensões particulares e coletivas: “Vou falar para sua mãe!”, “Caio, você está demais!”, “a tia vigia a gente!”.

O “vou falar para sua mãe” é um enunciado recortado do repertório social na manutenção do controle. O currículo em seus limites, em sua ordem de coerção social, recorre-se a todas as formas de punição e nesse sentido, a professora quando se enuncia desse modo para Caio, destituem-se os seus pátrios poderes e devolve o poder de punição para a família.

Quando Caio responde para professora, recusando-se a ir tomar banho e diz: “A tia (referindo-se a mim) vigia a gente” há uma de submissão que vem ao encontro do interesse de Caio em permanecer brincando, no entanto, revela-se a habilidade em subjugar a professora e a mim ao acato a sua ordem, ao mesmo tempo em que me apodera, me colocando em igualdade de poder.

Na interação dialógica tramada na instituição educativa variam-se as práticas do exercício do poder, nesse sentido, o currículo não é somente colonialista, é também colonizado.

Propagamos, continuamente, um discurso curricular autoritário. A lógica desse currículo propagado é subordinativo-coordenativa. Tal currículo é pré-moldado, situa-se numa ordem social em que os sujeitos facultam seus ditames em seu caráter simultaneamente conservador e dinâmico, reprodutivo e transformador; mas ao mesmo tempo em que predispõe o acato, abre-se subvertê-lo.

Para Monte (1996) “[...] tal currículo tanto está sujeito a influência do contexto histórico geral, sob a determinação de uma matriz comum, quanto vulnerável as interações sócio culturais imediatas, dentro e fora da escola” (1996, p.171).

O currículo por si só é pervertido em seu modelo de excelência. Os saberes são

construídos em seus propósitos e instituídos em seu modo de ação por ele inventariado, na reordenação da prática cotidiana da cultura escolar é subvertido pelos atores- autores em situação social nos processos educativos. Por isso os atos cotidianos na escola, são atos formativos “currículo em atos” (Macedo, 2007).

O currículo não comporta a formação-emancipação, à medida que repete e reproduz em suas pautas pedagógicas engessadas, distante dos lugares praticados dos sujeitos, remetendo as práticas cotidianas a uma coadjuvância curricular.

Concomitante a essa reflexão, Macedo orienta um currículo formativo emancipatório, em que os sujeitos são atores-autores em participação ativa na formação, no valor de suas subjetividades (algo individual, único e singular) produzido no coletivo, naquilo que tem relação com as suas historicidades, construído na polifonia social-cultural, elementar à autoria.

Outra pauta desse episódio interativo pesa-se sobre a competência do Caio com a linguagem no processo de produção da escrita e da leitura de um modo mnemônico. O caso específico em que Caio me ordena a escrever a lista de compra dos ingredientes da festa, demonstra que já compreende que a linguagem escrita obedece à determinadas convenções sociais.

A noção lógica da seqüência do diálogo pode-se observar o nível silábico que aparenta ter, à medida que tem consciência dos sons, demonstrando uma nítida percepção da sua preocupação com a escrita correta, de acordo com as convenções.

Caio, compreende a função social da linguagem, impresso nessa convenção social da escrita e da leitura que o mundo lhe autoriza, em uma competência lingüística admirável, em componentes formativos, bem reveladores de sua autonomia social, autonomia cultural, autonomia em relação à cultura do adulto, compondo um dialogo que reflete a fresta curricular, digna de registro;

Caio me pede ajuda “Tia, escreve: comprar biga-biga para a festa. Biga-biga termina com a letra a – E cantarola a música ensinada na sala de aula – *“Cara redondinha, trancinha para cá. Diga quem é ela, ô maninha, A. A. A.”* Pergunto o que é ‘biga-biga’ e Caio me responde que é um docinho. A professora interrompe, chega à porta e grita “Todos para o banho” Caio recua-se a ir e argumenta “A tia vigia a gente” referindo-se a mim, e continuou a brincar com o bolo. “Bota um pouquinho de recheio. Matheus, pega a pimenta” “Aonde já se viu colocar pimenta no bolo? Não se coloca pimenta em bolo!” Eu digo “No meu coloca. Eu gosto de pimenta. Eu vou fazer seis anos e vou estudar na Barra na primeira série. Meu pai já comprou tudo para mim. Já comprou meu caderno- e eu lhe disse parabéns”.

Como bem explicita Vygotsky (1988), na linguagem oral as palavras e frases são ditas impulsionadas, motivadas, intencionadas “as vontades ou necessidades conduzem os pedidos, as perguntas subtendem respostas, o espanto leva a explicação”.

As experiências educacionais na escola, os modos de cerzir o currículo estão aqui alicerçados, como também estão latejantes, a forma do sujeito se construir em suas culturas, as quais podem se verificar e compreender, um currículo construído no currículo, o currículo prescrito como instrumento fundador, como também libertador, para uma construção educativa alienante mais também emancipada as lógicas da formação das crianças, em suas distintivas práticas de constituição de subjetividades, concatenadas em identidades e diferenças.

“Subtende-se, no diálogo, que ele é menino “grande” porque come pimenta até no bolo”, considerando que esse é um hábito de adulto. Ele come porque já vai fazer seis anos. Reitera ainda, que está prestes a ir para educação básica e que estando na primeira série presume-se um aprendizado diferenciado e finaliza o diálogo, relatando sobre a compra do material escolar “meu pai já comprou tudo para mim, já comprou meu caderno”.

Caio, nessa conversa, sente-se autorizado a dizer que já está alfabetizado, que tem competência para a leitura e para a escrita, e que se é essa a exigência do currículo, já cumpriu. Ele sabe as letras, sabe fazer lista, sabe que é pré-requisito para entrar na primeira série ter seis anos, batendo martelo sobre sua competência como sujeito leitor de mundo.

O outro ângulo de análise, no meu diálogo com as gêmeas Rayssa e Melissa, engendradas as falas, estão as lógicas de “verdades do conhecimento” fundada no currículo. Essas lógicas entremeiam a relação social, produzidas pelas culturas escolares, e estão implícitas nas práticas docentes: a inquirição, a sindicância; posturas que são reproduzidas-interpretadas nos discursos das crianças.

Qual o motivo do riso?” pergunto falando baixo. “Não estamos rindo de nada, oras” Melissa fala baixinho e irritada. “Indago, de quem vocês estão rindo?” estava querendo que confirmassem que razão das risadas era a briga de Caio. Elas então olham dentro dos olhos uma da outra e Melissa responde: “Estamos rindo de você!”

Essa ênfase curricular centrada no conteúdo da docência autoritária “de quem vocês estão rindo, de que vocês estão rindo, estão rindo por quê?”, herança curricular, torna o conhecimento propriedade privada, patenteada em uma lógica de ordenamento curricular em que “protótipos de alunos e professores são desenhados e reproduzidos, conformados a uma sujeição educativa”. O que significa atentar às sequenciáveis curriculares na subserviência da hierarquia promulgada nos espaços escolares.

Essa postura alienante e hierárquica presume uma aprendizagem formatadora das identidades dos educandos. O aprendizado ocorre por um estandarte-curriculum, meritório de inclusão/exclusão e acaba tolhendo as consciências dos sujeitos, expropriando suas vidas, suas histórias, memórias, identidades e subjetividades.

O currículo para emancipação humana deve reconhecer o “papel constituinte do educando sobre o currículo e deste sobre o educando. Somos obrigados a pensar o currículo e as lógicas em que os estruturamos” (Arroyo, 2008, p.22). O que devemos debater é o valor dos sujeitos produtores da cultura instituída e levá-los a apropriar-se da realidade por meio de suas experiências, em processos próprios de aprendizagens.

Infelizmente, o que ainda se apregoa é uma pauta curricular impertinente, invasora, autodeterminantes em seus saberes, quando desconsidera os

mundos privados do atores-autores em seus processos aprendizagens, no que Morgado (2010) considera e adverte.

Nesta ordem de ideias, estamos convictos de que a transformação do modelo escolar vigente só será viável se for [...] dimensionado a um conjunto de questões — políticas, pedagógicas e institucionais — que fundamentem uma mudança de atitudes, por parte dos agentes curriculares mais substantivos, consciencializando-os para a necessidade de uma cultura participada que vá a encontro das expressões, desejos, aspirações e ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. (Morgado, 2010, p.200)

A busca por uma postura crítica perante o currículo, é debatê-lo no valor das autorias de seus sujeitos - os educandos, valorando seus patrimônios culturais, fomentando práticas significativas advindas de suas experiências pessoais fundamentadas em um modo de vida e compartilhadas na singularidade construtiva do grupo social de que fazem parte.

Para se construir novos procedimentos ideológicos curriculares, em que o educando ocupe o protagonismo curricular distanciando-se “da sombra, ou melhor, da lógica subjacente em que as habilidades, as competências e os saberes curriculares são estruturados”. (Arroyo, 2008, p. 36).

Construir um currículo que atenda as diferenças é pensar num currículo inclusivo, abrangente, que acesse, circule, valorize os bens culturais, o conhecimento no mundo diversificado de experiências, planejado por um conjunto de pessoas que ressignifiquem o percurso de sua existência. Que seja pensado um currículo que atenda a demanda multicultural, para, somente assim, construir uma sociedade mais ética e mais humana.

Em “Indagações sobre um currículo para a diversidade” (2008), título de um documento construído para a discussão de políticas para educação básica, teve a abordagem curricular como objeto de atenção. A discussão de pauta do tal documento direcionou a valorização formativa dos sujeitos em suas dimensões culturais. Fazia-se a hora e a vez dos sujeitos do conhecimento, protagonizar a própria formação. Nilma Lino Gomes(2008) assina a pauta em questão nos seguintes diálogos curriculares:

[...] o currículo e práticas escolares que encorpam essa visão de educação tendem a ficar mais próximo do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte do processo de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de prática, saberes, valores e linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações de mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivo, os melhores valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e até mesmo uma rejeição em relação ao outro, ao diferente” (Lino Gomes 2008, p.18)

Alinhavado à rede reflexiva sobre concepção de currículo para diversidade, Macedo (2007) coaduna com a autora, posicionando-se que o currículo deva ser construído no valor das identidades dos atores sociais que dele participa. Um currículo integrativo de práticas volventes aos sujeitos da formação, sujeitos que se reconheçam, se sociabilizam no campo da ação da aprendizagem de valores e práticas, memória e identidade aberta aos novos héteros, atores sociais que pleiteiam uma pauta de “Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural”, pilado em autoria, sensível aos atos, atos de currículo.

A ideia de atos de currículo nos diz do currículo como processo, atividade; nas dinâmicas formativas na relação com os saberes, com os valores relacionalmente veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático- curriculares envolvidas. Os atos de currículo fundam a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração, incessante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados, necessitando aí, por consequência, uma visada política sobre a natureza das alterações produzidas na experiência formativa.

Macedo trata dos atos de currículos, acentuando o currículo em atos de linguagens, em práticas escolares emancipatórias coadjuvada nos atos praticados pelos atores-autores em seus crisóis cotidianos, produzidos em atos performáticos de culturas construídas na competência legada comunal de um modo e outro de reger a vida, ressignificar a vida social, o lugar, o espaço, a história dos seus praticantes.

Nessa perspectiva, importante se faz agora trazer à tona alguns recortes da pesquisa construído na lógica desse currículo uniforme, exatamente por essa constância encorpada a imposição monocultural decorrente de um legado

acadêmico imperial arvorado pelo colonialismo, mediado a uma representação curricular tirânica e epistêmica, para se proclamar à reflexão de um currículo aclamado à diversidade.

### 7.3 CULTURAS INFANTIS NA PRODUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO

A partir da década de 90, o currículo para educação infantil começa a aparecer na cena das discussões de pesquisas voltadas para essa faixa etária educativa, no entanto, somente em 2009, fora documentado um currículo que assegurasse diretrizes curriculares para Educação Infantil, dialogando sobre a qualificação educativa para aprendizagem das crianças nas escolas de educação infantil, antigo jardim da infância, implementando políticas de atendimento a esse segmento de educação. Historicamente, esses espaços educativos se resumiam ao acolhimento e cuidado em termos de higienização e proteção à criança.

A pauta da educação de infância era conservar a criança como ser de candura, pueril, inocente e carente de maturidade psicológica, no sentido de que o seu desenvolvimento sideral baseava-se nos parâmetros bio-psicológicos. Por esse critério, cabia ao professor de Educação Infantil acompanhar o desenvolvimento maturacional, respeitando a individualidade biológica empregada pelos estudos da psicologia e marcada no âmbito cognitivo, afetivo, psicomotor, desenvolvidas pelas habilidades básicas e específicas. Sendo assim, acentuava-se um corpo motor desconectado da cultura. A criança na idade de escolarização era tida como acultural no processo de produção de conhecimento sistematizado, como se esse processo não se iniciasse desde o nascimento.

No entanto, com as correntes de pesquisas de estudo da criança, principalmente do movimento da sociologia da infância, propõe-se a criança no centro da cena, como sujeito social, sujeito provedor da cultura do seio social que o acolhe. Passou-se a pensar que a relação tecida pelas crianças em seus grupos sociais era carregada de simbolismo construtivos da cultura, valiosos *per si*, reconhece que são as crianças não meros reprodutores, para além, são consumidores, transformadores das realidades em que se inserem.



Por esse viés de pesquisas, que valoriza as crianças como atores que são partícipes nos processos de aprendizagens, desde seu nascimento, faz-se necessário pensar uma pauta para educação de infância. Nesse legítimo, reconhecendo a criança como ator-autor social digno de direito a educação de qualidade, nesse esforço reflexivo acolhe-se a ideia de Agambem, “a infância como experiência, na sua relação com a linguagem e a história”

Portanto, é necessário o reconhecimento da criança como sujeito da história, sujeito a ser respeitado na produção de conhecimento na medida de seus saberes, portadoras de direito a expressarem opiniões a respeito da vida e até mesmo optar pelos rumos da sua em particular. São esses reconhecimentos, fundantes a alicerçarem um currículo diferenciado, um currículo plural, uma vez que as infâncias são plurais.

Para esse mérito, o currículo no qual atuamos, precisa ser revisto em suas clausuras por ainda permanecer nos escombros, caminhando para um discurso da igualdade, em uma experiência cultural que se proclama global, portando as diferenças. No entanto, ainda há desordem na escrita do currículo, há quebra de fronteiras e do reconhecimento do outro em seu lugar de cultura em que a força da pertença se concretiza no encontro com outro, diferente de si, esse reconhecimento ainda não se reverbera nas práticas educativas.

Os currículos vêm sendo construídos em consonância com as concepções contemporâneas no respeito à diferença. No entanto, ainda resguarda em seu cerne o imperativo da cultura hegemônica. É nesse direito que as políticas educacionais vêm discutindo e abrindo alas ao Currículo para Educação Quilombola, que já está “patenteado” ao reconhecimento das crianças, não como meros aprendizes, aprendentes da realidade, não como meros convivas, mas como sujeitos produtores e transformadores dessa realidade por serem compositores de suas histórias.

A reflexão particular sobre a diversidade versada nas diretrizes curriculares para Educação Quilombola adentra a vitalidade das práticas construtoras de currículo, as práticas docentes do cotidiano, que ainda não deram por si que o

contexto escolar em sua fertilidade de conhecimento, consciencializa práticas coletivas. Nesse pressuposto, as crianças apreendem e reelaboram conhecimentos por meio das relações sociais que estabelecem com os professores e com outras crianças. Essas interações, alicerces curriculares que precisam ser legitimados, são pautas de práticas cotidianas de infâncias, elementos fundadores à construção das identidades, da subjetividade, que devem imperar a matriz curricular.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil estão nessa mão de compreensão. Passou-se a pensar em um currículo para educação infantil envolto na sistematização de diferentes aprendizagens acolhidas do contexto vivido no dia a dia da escola e nos grupos sociais em que essas crianças pertencem, no entanto, ainda se faz tímido no bojo escolar.

O currículo abrangente torna-se um “documento de identidade” (Silva) no respeito aos sujeitos que o praticam. A configuração do currículo no respeito a cultura, a exemplo da Quilombola, foram desencadeados a partir do protagonismo dos movimentos sociais, que têm impulsionado outros grupos sociais a levantarem essa bandeira ao encadeamento de um currículo multicultural.

Nesse rumo, ceavam-se as Diretrizes Curriculares Quilombolas, enviesadas à um currículo de reconhecimento étnico e ético as crianças, os escolares dos territórios quilombolas, valorizando as suas práticas nas reportarias das memórias africanas, que são ressignificadas, expressas em outros “modus reminiscetes”, em novas redes de culturas, em novas competências de infâncias em feitura quilombolas.

Os episódios de culturas de infâncias expostos serviram de anteparo para compreender a centralidade dos educando no bojo do currículo e consolidar a especificidade da infância que existe no espaço da escola, o que nos permite dizer que para diferentes crianças é possível identificar diferentes infâncias. Igualmente, legitimam-se as diferenças entre infâncias rurais e infâncias urbanas, infâncias negras, brancas e indígenas, a infância que defendo é a infância

quilombola de Retiro por ela compor a cultura em modo próprio e ao mesmo tempo de diferentes modos, a especificidade de cada criança.

A Infância de Retiro é formada por muitas, muitos modos de ser Quilombola. As experiências das crianças é carregada de muitos códigos sociais que o currículo dimensiona, sugestiona em suas adjacências, incluindo os códigos de cultura de quilombo, vejamos:

Analice diz: *“Tia, o que você está escrevendo?” “Estou escrevendo sobre vocês” “Mas nós não faz bagunça”* a Educadora intervém no diálogo: *“Quem faz bagunça aqui, Analice?” “Caio, Joyce e Mateus”* responde a menina. Caio ao ouvir a resposta se autoriza: *“Se faço bagunça, então vou fazer”* e começa imitar barulho de porco e Mateus ao imitar junto acaba se sujando de meleca ao assoprar o ar pelo nariz. As crianças todas riem muito e a educadora rindo da situação ordena *“Vá limpar o nariz, seu porco!”*.

Essas narrativas interessam ao debate sobre currículo, pelos valores praticados no sentido de invalidar as histórias das crianças. O currículo atua nos trasbordos do seu estatuto, uma vez que as ações das crianças não são reconhecidas, merecidas no currículo, ao contrário, as pautas são meritórias e invalidam as lógicas, invalidam as identidades.

O nome no caderno significa punição, exclusão. As crianças percebem a dinâmica construtiva do currículo, seu ordenamento suas hierarquias, as guias curriculares fundadas no cotidiano da escola são reconhecidas pelos seus praticantes. O currículo oculto reforça os estigmas educacionais. O discurso docente reforça as marcas de segregação, exclusão. Precarizam-se as práticas escolares sistematizando aprendizagens que não consideram as singularidades, as histórias, desejos, práticas de infâncias.

O currículo está a cargo dos seus praticantes. Reconhecer essa especificidade é importante para que não se reproduza antipedagogias. É fundante pleitear formações para destituir as práticas segregadas e excludentes. Ainda prevalece na escola, o currículo validado a um saber ordenado em hierarquias sistematizadas do ensino que desvalorizam os saberes dos sujeitos da formação.

Nas pautas não se escrevem as historicidades das crianças, isso não é ponto

valeroso. A repressão-opressão-omissão do saber é o conhecimento basilar da escola, a pergunta-resposta da Analice justifica o dado:

“Tia, o que você está escrevendo?” “Estou escrevendo sobre vocês” “Mas nós não faz bagunça”

A inclusão afirmativa das identidades no diário, desbancou o currículo austero, castrador, abriu-se ao diálogo, promulgou-se a autoria.

O currículo subjacente reforça os estigmas educacionais, o discurso pedagógico reforça as marcas de segregação, exclusão, quando o currículo promove a autoria, os educandos se tornam centrais ocupam o centro da cena. Esse excerto das conversas das crianças equaciona alguns elementos de competências que deveriam ser organizados aos saberes curriculares. Vejamos:

Manu disfarça olhando folhas de ofício dentro do meu caderno “Eu pensei que essas folhas eram para fazer dever para gente. – Olhando para o diário – um monte de M meu” “Um monte de M meu?” Pergunta Analice e Manu estica a folha do meu caderno e diz: “Olhe bem Analice esse monte de M é meu. Tia, deixa a Gaby escrever o nome dela?” “Cadê, vou escrever bem pequenininho” diz Gaby e Manu diz: “Bem grande Gaby, eu não preciso nem ver minhas letras eu sei fazer tudo direito” “Você sabe fazer o quatro?” Pergunta Gaby e Caio puxa o meu diário. Peço para ele esperar a Gaby terminar e Manu pede “Deixa escrever meu nome aí rapidinho? Você quer, Gaby, quer que eu faça pontilhado do meu nome para você poder passar por cima?” “Eu? Como quer que eu faça o pontilho do seu nome para você? Espera aí só um pouquinho. Oh , tia, ela não está deixando eu terminar meu nome. Tia, deixa eu fazer um coração para poder você ver?” Caio pede para Manu fazer um coração para ele, ela pega a caneta e me pede autorização “Pode, tia?” “Claro que pode!” (Notas de campo, Abril / 2011)

A primeira coisa que a criança pequena aprende na escola é escrevinhar o nome. Para tal, o currículo pré-seleciona conteúdos para a aprendizagem dos códigos sociais, restringida a sinais e símbolos e aos signos que irão compor a lógica nominativa da cadeia sonora do nome da criança.

A tradição escolar imposta pelo currículo se encarrega de marcar, carimbar a identidade, não discorre aos elementos constitutivos da historicidade do sujeito na identidade. Limita-se à aprendizagem mnemônica em método mecânico de aprendizagem da escrita ao invés de fortalecer o simbolismo, o significado social de cada sujeito encarnado a identidade-subjetividade.

Nessa conversa, as irmãs gêmeas, Manu e Gaby, lutam para assegurarem suas subjetividades, rubricando, assinando, documentando no diário de bordo suas histórias particulares.

*Eu? Como quer que eu faço o pontilho do seu nome para você? Espera aí só um pouquinho. Oh, tia, ela não está deixando eu terminar meu nome. Tia, deixa eu fazer um coração para poder você ver?*

A luta na preservação de identidade é notória nesse episódio, em contrapartida, a irmandade das gêmeas Melyssa e Raissa desponta-se na similitude das ações que realizam na escola, se portam como cópia, a semelhança física equivale a pareamento identitário. O currículo aparentemente desatento reforça a monoidentidade. O currículo precisa se importar com especificidade humana e não uniformizá-las. A narrativa abaixo é também significativa para pensar a questão:

Caio pega a caneta e começa a riscar na outra ponta do caderno “*Eu sei desenhar um boi*” “*Um boi não é assim, isso é bicho*” contraria Gaby “*Não é bicho, é um boi fazendo cocô*” “*Tia, olha só o que Caio está fazendo, o boi de Caio está fazendo cocô!*” delata Gaby. Analice mostra-se curiosa “*Deixa eu ver Caio?*” e Caio a empurra. A Educadora ordena que Caio abrace Analice e peça desculpas à amiga, ele o faz e diz: “*É amiga, boazinha mas amolada*” e continua a escrever dividindo o caderno com Gaby. Aponto para um escrito e pergunto quem tinha feito e Manu responde: “*Aqui foi Gaby, aqui fui eu, escrevi para mim e para Gaby*” “*E aqui fui tudo eu!*” Diz Caio apontado para os feitos e em seguida fechando o caderno para me entregar. Analice pega gravador e me pergunta: “*Foi você quem colocou o gravador ali?*” “*Sim. E continua gravando tudo que a gente fala*” respondo “*Todo o nosso segredo está guardado aqui né, tia?*” Pergunta Manu. Analice fala perto do gravador “*U ...letra U*” “*U de Manu, não é tia? O nome do meu pai é Luis*” diz Matheus Gabriel “*Ó, Manu, eu vou falar para minha mãe que você está atrapalhando o trabalho da tia*” diz Gaby. Joyce me pede uma folha e eu dou. Caio diz “*Tia, olha a foto da mulher pelada*” E aponta na revista todos riem e eu pergunto o que tem a foto, Caio desconsertado pega a revista das minhas mãos e vai mostrar a educadora Marília: “*Não tem nada*” “*Ela tá tomando banho. Você toma banho de roupa?*” Argumenta Marília “*Eu não tomo banho*” “*Você não toma banho, Caio?*” “*Nem eu nem meu primo*” Analice mostra um catálogo de lingerie: “*Olha a calcinha dela, essa aqui é do puteiro*” “*Pare com isso, Ana- lice!*” Grita Marília e todos ficam em silêncio. (Diário de campo. Abril / 2011)

A luta entre as crianças no registro de suas identidades perpassavam vários modos de se mostrar, no contraposto “um jeito próprio de se curricular”, se mostrando ora aliciados, ora arvorados às orientações ideológicas que o currículo busca estruturar. Caio toma a ponta do caderno para desenhar “um boi fazendo

cocô” enquanto as demais crianças escrituram seus nomes. Para Gaby é afronta-intriga: “Tia, olha só o que Caio está fazendo, o boi de Caio está fazendo cocô!”, para Analice é motivo de curiosidade “Deixa eu ver, Caio?”

Caio em suas experiências escolares sobrevive por inventar, impactar, contrariar, deslocar o conhecimento, mobilizando para si.

O menino, ao escrever no meu diário, aparenta autorizar-se a escrever a sua história de vida, já que eu afirmava que os escritos do caderno era sobre eles(as).

Por outro lado, possivelmente, para dar mostra da sua capacidade intelectual, escreve em toda a extensão da página, na fissura em ir para primeira série na escola em Mangarai, “ Aqui fui tudo eu! (fecha e entrega o caderno)”.

Ao fechar o caderno, é como se houvesse finalizado a pauta curricular “ fechado com o currículo”. Nesse mesmo dia, Caio, com intuito de testar o pudor, mostra-me em uma revista de cosmético uma mulher Semi-nua tomando banho. Não mostrei espanto diante do que via, agi naturalmente, ele desviou a conversa e mostrou à professora, que também não deu importância ao fato, dizendo ser um hábito de higiene.

Analice, ao perceber que Caio não impactou o grupo, mostra na revista uma moça com a “lingerie ousada” e em voz alta manifesta seu escárnio frente a sua percepção, tecendo um julgamento, como se aquele tipo de roupa íntima fosse sedutor demais “olha só, a calcinha dela. Essa aqui, é do puteiro”.

Na pequena disputa entre Caio e Analice, a menina ao mostrar a imagem parece saber exatamente a diferença cultural da nudez dada como natural e nudez sexual, ao mostrar a revista se mostra apoderada perante a Caio, forjando um lugar de destaque. Esse episódio representa a astúcia das crianças em compreenderem as culturas veiculadas nos meios midiáticos, o corpo configurado por novas práticas, patentes de sensualidade. A corpolatria massificada no estigma social do padrão de beleza, essas imagens circulavam na sala de aula em revistas de cosméticos.

As crianças não são alienadas frente aos modelos culturais na contingência da estética das novas temporalidades da cultura. São antenadas frente à produção cultural de massa que cada vez mais explora-potentia o corpo feminino-masculino, dando origem a novos padrões de aparências, erotismo, apresentados como fonte de sedução e sensualidade. De forma geral, as crianças de Retiro participam da cultura globalizada nos novos modos de se mostrar.

Nesse diálogo profícuo, outros fatores se mostram nos poderios culturais das infâncias na produção do currículo;

Caio *“Tia, eu já peguei um cobra no pescoço”* *“Eu peguei um dinossauro”* diz Matheus. *“É mesmo?”* pergunto *“Eu peguei um passarinho”* contrasta Gabriel. Joyce me aponta um passarinho e faz um barulho. *“Que pio bonito, Joyce, isso é passarinho?”* *“É Jacu”* ela responde. *“Tia se a gente comer comida de passarinho, a gente vira passarinho?”* Gabriel me pergunta *“Eu comi ração de cachorro e não virei cachorro”* reflete Analice *“Eu comi alpiste, tia!”* *“Deixe olhar se está crescendo a asa, Gabriel”* As crianças riram. Matheus diz *“Eu comi ração de cachorro e virei cachorro pequenininho”* e Caio fala *“Eu comi capim de boi e virei um bezerrinho. E eu comi uma cobra que tava comendo o passarinho do meu pai”* *“Cobra não come passarinho, come outra coisa”* diz Matheus. *“Tia você já viu cobra ser amigo de sapo? Cobra come sapo. Eu como gato e não viro gato, também comi uma comida de gato e virei gato”* *“E como o gato faz?”* pergunto *“Miau”* – Gabriel continua – *“Eu comi comida de burro e virei burro”* *“Como que você está aqui como Gabriel? cadê o burro?”* pergunto e Matheus responde *“O burro está dentro da barriga dele, meu gato chama Kiko”* *“Eu tenho sobrinho que chama Kiko”* *“Mas não é gato”* diz Matheus *“Você colocou um nome de menino no seu gato?”* *“E você colocou nome de gato no seu sobrinho?”* Ele rebate e digo que na verdade é o apelido dele e Analice me pergunta o nome dele *“É Érico”* *“Ele vai para escola, tia?”* *“Vai sim, Joyce”* *“E ele vai fazer o que na escola?”* *“Ele vai estudar”*

(Diário de Campo, Abril / 2011)

No campo, atenta estava a qualidade do que as crianças produziam no cotidiano, enviesando suas práticas à outras significações nos legados pedagógicos que se construía-consumia no espaço de aprendizagem de infância. Ao observar as relações sociais e o impacto dessas relações na significação da ação do outro, em seus modos de aprendizagens educativos, debruçava-me às novas centralidades dos saberes que encorpam as diretrizes construídas para a diversidade, para Educação Quilombola.

Nesse sentido educativo, o currículo é pleno por encorpar a abrangência cultural da comunidade que alimenta as práticas em um contexto de ressignificação da memória ancestral, de revigorarem uma África em tempos contemporâneos, o que significa compreender a cultura no dinamismo da prática.

Um currículo nesse rigor surge com força substantiva em revelar os atos-afros da produção criativa, intervindo politicamente no ativismo da consciência da história da comunidade, da cultura local e de suas raízes étnicas como um instrumento eficaz de transformação e apoderamento social.

As especificidades dessas diretrizes curriculares humanizam os sujeitos que arrolam as práticas do lugar, nos meandros pedagógicos que assertivamente valoraram os projetos estéticos e políticos da comunidade por meio dos saberes das crianças. Essa projeção de práticas curriculares consolida a produtividade da comunidade na visibilidade de seus proventos culturais simbólicos, promovendo a autoestima desses sujeitos. Exercitar esse currículo é ir ao encontro da real necessidade dos filhos da comunidade, vitalizando os conhecimentos orgânicos valorizados e experimentados na cultura em que se movimentam, legitimando as crianças como atores, como vozes quilombolas.

A pertença identitária é o objetivo mor das diretrizes curriculares para Educação Quilombola. Nesses termos, destitui a sistemática de uma educação por via única, fracionada na eugênia, etnocêntria e tirania colonial européia, pressupostos aureolares do currículo tradicional sustentados nas subjacentes práticas instituídas educativas, apologéticas, mantenedora de um racismo silenciado em outro modo praticado, um racismo esquivado no turvo véu do preconceito arraigado.

Nessa observação com as crianças na comunidade, percebi o valor que deva praticar um currículo quilombola, que se escreva articulado às práticas do lugar, às práticas sociais sustentadas no grupo como modo de qualificar a vida em comunalidade.

Um currículo construído a esse modo fará jus aos seus praticantes, até mesmo valorando o simples ato de criação das crianças, na educação de infância em suas muitas facetas como: pegar a “cobra pelo pescoço, comer a cobra engolidora de passarinho, comer comida de passarinho e virar passarinho, comer capim de boi e virar bezerrinho”.



As crianças quilombolas têm uma relação identitária mais orgânica com a natureza, são afeitas ao conhecimento ambiental e à exploração da natureza, respirando o ar das matas preservadas, tomando banho de rio, caçando, enfim, essas questões atravessam os discursos dos quilombolas, a ponto de compreender a indagação filosófica infantil: “você já viu cobra ser amiga de sapo?” e concluir na sua experiência com a terra, com os recursos florestais, com os animais que “Cobra come sapo”. Esses saberes foram compartilhados comigo no cotidiano da educação infantil Quilombola.

As riquezas das práticas campesinas são incontestáveis. A minha estada com eles tornou-se oportuna. Bastou uma ida comigo ao campo de futebol, para obter muitos aprendizados dos saberes da natureza. As crianças mostravam o café em flor, a forma de colher, peneirar; a cultura da mandioca, a puba e o feitiço do beiju no kitungo; falavam de pescarias, de cobra d’água, das capinas etc. As crianças são sensíveis ao entorno, ao seu lugar, à cadeia de produção e sustentação ambiental que geram as suas vidas.

Em continuidade ao diálogo anterior, teceram-se outros aprendizados:

[...] *“E o que ele faz na escola?” pergunta Joyce. Respondo : “Ele estuda Ciências, e quer ser professor. E vocês, o que fazem na escola?” “Pintar” Analice responde e Manu a corrige “Você tem que dizer estudar, Analice” “Mas quando estamos pintando estamos estudando” justifica-se. Gaby completa “Estudar é jantar” e ri muito. Pergunto: “O que a gente faz quando a gente estuda?” “Primeiro o nome” diz Analice. Gabi responde “A gente escreve”. “E quando você tá fora da escola você faz o que?” Joyce pergunta à Analice. “Eu escrevo” ela responde. Interpelo: “Você escreve o tempo todo?” “Ficar escrevendo a vida inteira, tia? Oras, quando eu termino de escrever vou capinar”. E me volto para Manu. “E você?” “Eu faço coisas né, eu trabalho”. “Eu corro atrás dos jacu!” diz Joyce. “Japu ou jacu?” pergunto confusa “Jacu e jacutia”. Eu digo: “É aquela Galinha que fala “to fraco?”” E Joyce “Nem parece que estuda. Jacu é passarinho, eu dou comida para jacu” “Tia aqui também tem monte de pato, eu entro na água correndo atrás dos patos no rio” Analice diz. “Você vai no rio sozinha? Eu reitero. “Tem que ter cuidado que você pode se afogar” Joyce ri muito e diz “Ela não se afoga não, tia, dá pé até para pato, quanto mais pra gente!”*

O aprendizado singular, ao estudar crianças em seus próprios termos, significa compreender que crianças falam por si, não precisando que suas falas sejam intermediadas por adultos.

Vale lembrar o que Souza (2005) discorre sobre os saberes da comunidade em suas arkhés

[...] a comunidade se constitui o espaço da palavra e a palavra é o instrumento da preservação da herança e da cultura, espaço para diálogos e referências aos valores africanos que afirmam a identidade e auto-estima das crianças [...].” (SOUZA, 2005 , p. 39)

Joyce, muitas vezes, imitava com dom do piar Jacu/Jacutia mostrava a riqueza do seu conhecimento, democratizando o saber: “É Jacu, tia, é jacutia, a gente dá comida para o jacu”, mostrando a relação estreita com a natureza, com a vida dos outros seres que povoam os cafezais. Naquele momento, não dei a importância merecida para abrir um dialogo de aprendizagem. Como essas ações de imitar se repetiam, aguçou a minha curiosidade.

Descobri no pio de Joyce, que essa região tem uma pequena produção de café especial, o café-jacu, uns dos cafés mais caros do mundo, conhecido internacionalmente como Jacu-Coffee. Essa produção de café é muito valorosa no mercado por ser raro. Ele passa por um processo diferente do café conilon tradicional. O Jacu se alimenta dos grãos de café, come os melhores frutos do cafeeiro, aqueles sem defeito e completamente maduros e depois expele nas fezes. Esses grãos são catados em volta dos cafezais, passam por processo de limpeza e depois são moídos e vendidos para o mundo todo.

De fato, as crianças evidenciam os saberes comunitários, os saberes dos adultos. No caso de Joyce em seus enunciados há sustentação dos valores da comunidade nas fecundidades produtivas “Tia, minha mãe também trabalha no café, oito horas de relógio“, evoca-se a força de trabalho na terra, a força do patrimônio simbólico, como também evoca a exploração do trabalho de quem muito bem conhece seu ofício de plantar para colher. Adentram os esplendores do brincar ao faz de conta das crianças o modo de viver adulto, quando complementa o discurso barganhando: “Sabia tia, que na Barra tem relógio de Homem-aranha?”

Estando há alguns meses nessa região, ouvia esse canto nas matas e ouvia Joyce e Riquelme imitarem, baterem asas , piando, piando, piando. A corporeidade das crianças aporta o cotidiano. O modo de produção cafeeira, encarna a vida

comunitária e as crianças participam dela de corpo inteiro.

Le Breton (2011) reflete sobre o olhar sociológico para o corpo. Com intuito de compreender a corporeidade humana como fenômeno social e corporal e discorrer que o corpo representa as tramas da vida cotidiana, eis o que sugere;

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo o homem apropria-se da substância da sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilham com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentido e de valores que, enquanto experiência, podem ser compartilhados pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais". (LE BRETON 2011, p.7-8)

O destaque da corporeidade de Joyce, impactou o trabalho da pesquisa. Era visível, em seu modo gestual, as suas contraposições ao regime curricular de "enclausuramento" das crianças. A expressão da Joyce impactava o lugar, as crianças representam as ordens instituídas do lugar e também a elas se contrapõem. Joyce se contrapunha, rebelando-se em uma linguagem corporal.

Segundo Gomes (2008) , o corpo é visto e vivido na cultura.

O corpo localiza-se em um terreno social e subjetivamente conflitivo. Ao longo da história ele se tornou emblema étnico, e sua manipulação é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas e suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. (GOMES, 2008, p. 230)

Essa compreensão ficou bem marcada no episódio interativo em que Joyce solta os cabelos se autorizando a se expressar no mundo e reconhecendo-se valorosa como a personagem Jamela. Fato é que ao tolher expressão estética da cabeleira de Joyce, a educadora tolhe também a identidade de Joyce, expondo um preconceito arraigado e por vezes não notado. Reiteira ainda a autora que no Brasil e no mundo o

[...] "cabelo negro" visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expressos nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2008 p. 21).

Parto do pressuposto que impedir a “cabeleira do Zezé” foi muito perceptível, não somente o preconceito da professora, mas também uma tentativa de proteção à menina de não se expor perante a mim a ascendência negra marcada no corpo quando dançava e nos cabelos a solta.

Gimeno Sacristan (2005, p. 144) “afirma que o corpo se materializa quando ocupa determinado espaço, o corpo representa o espaço”.

Muito perceptível, “a modelagem simbólica” ( Le Breton) marcada corporalmente por Joyce, que posicionava-se, estrategicamente, no espaço da sala de aula, mostrando a sua posição mediante a forma de exclusão vivida por ela no contexto escolar, a menina em corporeidade encarnada transparecia no corpo; “[...] em ação nos comportamentos em que os sentimentos são emanações sociais que impõem sobre o seu conteúdo e a sua forma, aos membros da coletividade, colocadas em dada situação moral”.(LE BRETON, 2011, p. 51)

Joyce, nas atividades que compunham o cotidiano, desafiava as pessoas com o corpo. Seu corpo, representava intensamente as satisfações-insatisfações experienciadas no lugar-espaço social. Joyce encarnava uma subjetividade no corpo pouco verbal, a ponto de ser um incômodo para professoras e, por muitas vezes, se conformava com isolamento social se escondendo atrás da porta, permanecendo lá quase todo o dia.

Trago à mostra a dimensão corporal da Joyce por haver me impressionado com sua corporeidade em relutâncias contra o preconceito que sofria no lugar, evidenciada em posturas forte-frágeis em luta a escrita da sua história, contrapondo a outra história que a dimensão social e cultural inscreveu. Quando trago essa corporeidade à mostra, representam-se aqui os tratos sociais em relação ao corpo. A ênfase é pensar um Currículo que reflita sobre os seres em sua corporeidade, gestualidade e totalidades encarnadas.

Esses fatos nos levam a refletir que um Currículo Para Educação Quilombola é o aceno às sapiências das práticas das crianças negras em todas as suas expressões que trazem à tona os feitos do lugar.

A convivência com as crianças foi oportuna para compreensão do seu desenvolvimento, ao lidar com a terra, na subsistência da historicidade da vida quilombola em aprendizagens aradas ao território, ao modo de viver retirado em um pedaço de chão negro.

As crianças, em suas práticas culturais educativas, remontam legado experimentado do quilombo. O simbolismo do lugar, atendendo a seus pontos de vistas e modos de viver a vida, nesse particular, não é o currículo a reger a vida das crianças e sim as crianças, com os seus diferentes modos de exercitarem a vida que as fazem diferentes em seus próprios grupos, que configuraram e convalidam um currículo para educação quilombola.

Penso um currículo para a criança quilombola rural e do asfalto que atente para as demandas dessas infâncias aos modos de vivência no contexto em que se atam, na legitimidade dos seus patrimônios culturais eivado nas práticas volventes na plaina da territorialidade.

As Diretrizes Curriculares Para Educação Quilombola fundamentam-se no respeito às crianças negras em suas histórias, seus valores, suas religiões, implicada aos seus praticados no conhecimento da terra, nas lutas de resistência, no salvaguardo solidário ao modo de se nutrir em harmonia com a natureza, imbricada também às lutas pelo domínio da terra como herança ancestral, lutas que garantam, a saúde, educação, habitação etc.

A Educação Quilombola será um meio de legitimar um futuro para essas crianças em equidade social, essa significação será garantida no investimento na formação docente, adequando-se a essas realidades.

A formação de professores para uma Educação Quilombola sustenta-se em fomentar práticas pedagógicas encorpadas à pauta das políticas afirmativas para igualdade de direitos raciais, com a finalidade de garantir a valorização das crianças em seus saberes para que elas se encontrem em suas identidades, em suas estéticas negras, valorizá-las positivamente em suas subjetividades. Esse currículo objetiva o acato às diferenças, distanciando-se de práticas docentes estigmatizadas e fortalecidas no preconceito velado as crianças negras.

É nesse sentido que as políticas educacionais, voltadas para esse segmento étnico, são valorosas, por reconhecer a criança negra, que ainda sofre os estigmas das atrocidades herdadas da escravidão e que são rememorados na escola, ora em práticas absurdas de exclusão e racismo, ora no livre arbítrio docente endossado por currículo colonizador.

As diretrizes do currículo educativo quilombola formador, não garantem que essas práticas serão efetivadas nas escolas, também não garantem que as situações de preconceitos, racismo que as crianças e adolescentes sofrem não mais acontecerá dentro e fora da escola. Entre o discurso da lei das diretrizes e a efetivação da ação no espaço da escola, de modo afirmativo traça-se distância. Esperamos que as pautas educativas amenizem o conluio da socialização das desigualdades. Desejamos que as políticas imbricadas às diretrizes na Formação Continuada de Professores se façam cumprir em instância nacional, para que sejam revistas, no interior da escola, as práticas preconceituosas que ainda são silenciadas e que essas sejam denunciadas.

Aguarda-se o cumprimento pleno das diretrizes, para minimizar as maleces sociais em lançarem as identidades a um plano marginal, se faz hora das políticas sociais a assinarem pautas de culturas negras em modos afirmativos. As políticas educacionais voltam-se à diversidade cultural. Nessa diversidade, a negritude é acolhida, no entanto, o branqueamento permanece encorpado, o preconceito e a discriminação permanecem em 'banho-maria'. Esperamos que os cursos de formação voltados às licenciaturas para o ensino tenham uma consciência negra.

As pesquisas em educação, tendo como pressuposto as crianças como portadoras de culturas, dizem legitimar as crianças como atores sociais, no entanto, continuam escondendo suas práticas não autorizando, suas autorias.

Macedo reclama que a pesquisa em educação com crianças deve ser um lugar partilhado com o (a) pesquisador (a), com o (a) professor (a). O pesquisador assegura que o reconhecimento da criança ator-autor é o imperativo do currículo formativo.

Que pesquisas com crianças que sejam feitas no respeito aos seus atos, sendo ouvidas em seus propósitos, na integridade emancipada da infância, participando em co-autoria no processo educativo para a constituição de um sujeito mais humanizado (MACEDO, 2009, notas de aula).

Tal reconhecimento das infâncias negras, como atores-autores são o cerne das políticas educacionais. No dia 21 de novembro de 2012, finalmente foi assinado o Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A aprovação das diretrizes é resultado de trabalho que teve início em 2011, na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. A motivação, porém, é anterior, em 2010. Debates durante a Conferência Nacional de Educação (Conae) resultaram na inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica.

Com a sanção da lei, urge os sistemas de ensino formularem projetos político-pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país. No âmbito desses direitos, também se anunciam ações de inclusão produtiva, regularização fundiária e direitos e cidadania dessa população. De acordo com o cadastro único dos programas sociais do governo federal, 23,5% dos quilombolas inscritos no sistema não sabem ler, portanto políticas educativas para essa finalidade de letramento das comunidades serão acionadas.

Estamos diante de políticas educativas nacionais que reconheceram o valor das lutas dos quilombolas e de outros movimentos sociais em prol da causa. Importa dizer que, ao assinar as diretrizes, se reconheça que a diversidade do povo quilombola é muito mais do que um conjunto de diferenças. As lutas adentram-se à lida histórica, social e cultural a qual está ligada a relação de poder e comando dos processos de colonização e dominação.

O ineditismo da pesquisa está em mostrar as culturas de infâncias em suas concernências e dissidências nos modos particulares quilombolas das crianças viverem suas infâncias, ainda que se assentem aos saberes cerzidos na memória de africanidade, estão sendo produzidos os saberes do mundo globalizado.

Em suma, a composição do currículo no espaço educativo em que foi efetivada a pesquisa ainda dista-se de pensar os valores de africanidades, valores de identidade na educação de infância. Falta a formação continuada a esses professores, eles também são vítimas, à medida que são oriundos de formação não qualificada para o respeito à identidade; somos todos treinados a docência seletiva, a sevar preconceito, a construir segregação de todas as ordens no espaço escolar.

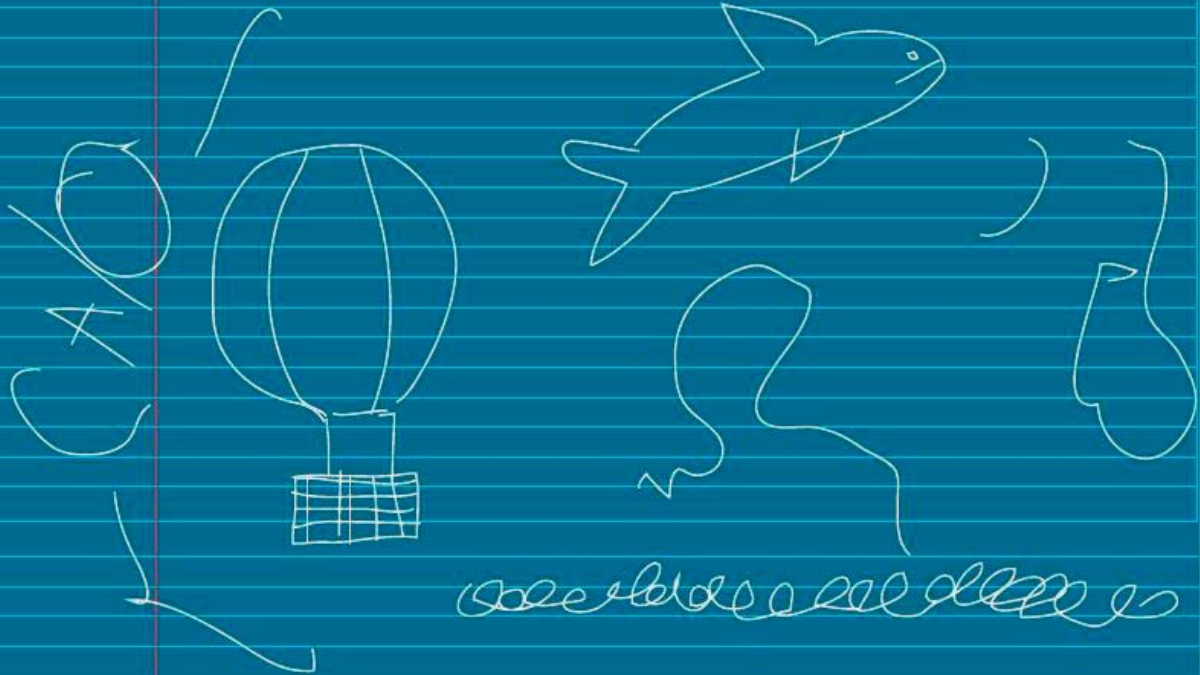
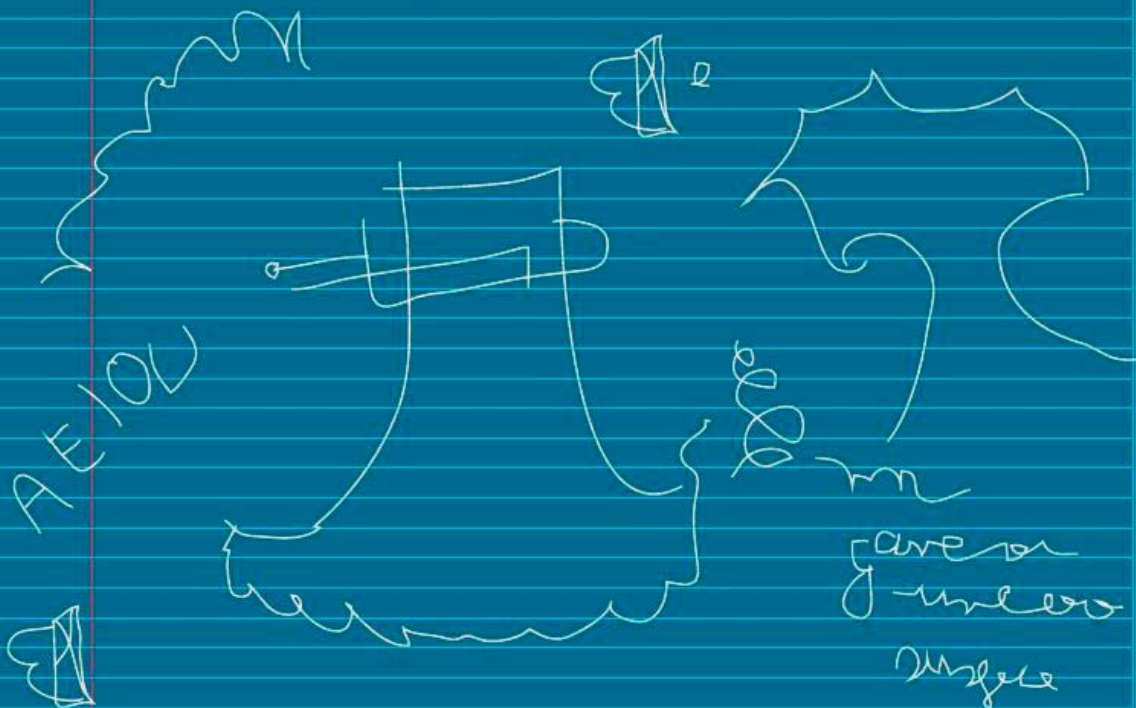
Luz (1996) lamenta a cegueira curricular, “infelizmente o currículo escolar caracteriza-se por uma temporalidade e espacialidade que denegam as presenças civilizatórias africanas e aborígenes, recalçando-as”. (1996, p.40).

As crianças, em suas culturas de infâncias, têm muitos saberes a partilhar, têm muito que contribuir com a escola. As culturas escolares devem abrir uma escuta sensível, para que escute as vozes e “todos os sons dos tambores” (Souza), sensibilizando-se as possíveis conjecturas, dispositivos éticos para rever ações educativas valoradas a pluralidade étnicas das crianças, cunhando um currículo capaz de romper “alguns obstáculos epistemológicos que se alimentam do “ fascínio positivista” e da “ciência totalitária” para recalcar a pluralidade cultural” (LUZ, 1997, p.203 *apud* SOUZA, p.71).

Sendo assim, urge reparar esses danos morais, histórico, sociais dessa coletividade em vista a garantir às futuras gerações a preservação da memória coletiva. Como se percebe, a assinatura das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, principia um currículo próprio, um grande avanço no plano das políticas nacionais da educação em prol da qualidade de vida das crianças campesinas, uma vez que as culturas de infâncias do lugar quilombola são de fato peculiares.



Handwritten scribbles at the top of the page.



## 8 REFLEXÕES FINAIS

A pedra de toque desse trabalho firmou-se na discussão de uma pesquisa com crianças em uma comunidade economicamente desfavorecida que labuta em um cotidiano de lutas para manterem-se em suas terras reminiscentes de quilombo. A comunidade revigora o chão de memória africano como ativista da cultura em modos de enfrentamentos e resistências.

Em 17 de fevereiro do ano de 2012, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) publicou emissão de posse em favor das 77 famílias residentes na comunidade dos Quilombolas de Retiro. A fazenda Santa Mônica foi o primeiro imóvel no Espírito Santo a ser desapropriado, visando à criação de área quilombola, constituindo uma ação de extrema importância para o movimento negro no Estado.

A conquista da comunidade é uma conquista das infâncias, das crianças na legitimidade das suas culturas e dos seus valores espirituais assentados na relação com as terras-território. As lutas sociais dos movimentos regionais, estaduais e nacionais são firmadas em prol da qualidade de vida da presente geração campestre, visando à garantia de um assento mínimo para o futuro das gerações.

No entanto, há muito a se discutir para além da reparação do direito à terra, à moradia, ao respeito à diversidade étnica, à educação, à saúde à religiosidade e a qualquer outro aspecto dessa natureza. É preciso que se firmem sanções às múltiplas formas de preconceitos e segregacionismo étnico que ainda se sustentam no interior das instituições sociais, inclusive na escola.

O tempo no terreno oportunizou a observação e a constatação da real existência do preconceito ainda arraigado por trás dos processos educativos. Manifestos xenofóbicos são ainda comuns nos espaços escolares e na sociedade como um todo. Tornam-se necessários estudos voltados à formação de professores que formatem uma matriz teórica habilitada para superação de uma visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino. Faz-se mister

a construção de novas e humanizadas práticas docentes na escola.

A implementação da lei 10.639/2003 para Educação de Ensino da África, fiadas às ações afirmativas para afrodescendentes, desencadeou as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, que ampliam a discussão e a análise político-pedagógica sensível à diversidade, considerando as diferenças não como estigmas que inflamam preconceito e discriminação, mas como constituinte do processo de hominização-humanização.

As crianças quilombolas percebem o repertório que está sendo produzido e se afinam ou refinam nas estratégias, confrontam e afrontam contra o desrespeito às suas práticas de infâncias e lutam para garantir seu espaço de criança. São lutas férreas e acirradas que se travam com seus pares e principalmente com a geração de adultos a fim de resguardar seus espaços.

O ineditismo da pesquisa reside no mergulho criterioso no universo cultural de infâncias quilombolas para abstrair-lhe particularidades nos modos das crianças viverem suas infâncias, para tecer a linha concludente de que seus saberes, assentados aos saberes cerzidos na memória de africanidade, estão dialogando com um mundo globalizado e globalizante tecendo novos saberes.

O salto da pesquisa deu-se na compreensão de que a diversidade cultural e o currículo escolar oferecido entram em contato direto com o modo peculiar com que as crianças tecem suas identidades resignificando a maneira específica da produção cultural do lugar. Isso tem colaborado com a construção de outro currículo, adjacente na prática, em suas relações de sociabilidade no espaço educativo infantil.

Nesse liame, acentuam-se as diferenças das culturas – a oferecida pelo currículo oficial e aquela tecida nas práticas particulares dos atores - em seus processo de produção submetido a situações de confrontos, tensões e acordos entre pares. No seio desse ambiente, ecoam relações de distinções, discriminações de raça, de gênero, de religião. Tudo está posto em seus brincados mesmo sendo todos pertencentes à comunidade Quilombola.

As indagações quanto às atualizações do currículo estão postas também à causa da diversidade, que deve trazer à superfície o reconhecimento da necessidade de um currículo composto na reflexão de um espectro que acolhe contextos plurais na vivência cultural, abdicando de preconceitos e estereótipos para reafirmar novos tempos acerca da cultura.

Esta pesquisa me fez compreender que os infantes quilombolas constroem-se culturalmente, reproduzindo e interpretando nas suas relações paritárias (criança-criança) as formas habituais dos adultos, projetando a reminiscência negra em seus repertórios. Mas o pendor da produção cultural está ainda na mão da geração adulta, na medida em que são deles, dos adultos, a batuta que rege os desdobramentos educativos e o enquadramento a hermética matricial curricular.

A identidade das infâncias estão particularmente marcadas em diferentes quilombos que diferem-se entre si de comunidade para comunidade. Os “erês” em suas molecagens também são diferentes. A terra diferencia-se pelas mãos de seu cultivador. A qualidade das ararutas dando a liga ao beiju, aos específicos grãos da farinhada, a plantação, a qualidade da terra, as mandiocas e os aipins. Tudo de singulariza e se manifesta naquilo que podemos chamar de aprendizagem da comunidade em que se vive, caracterizando as crianças e as diferenciando de outras pelos seus valores, por suas próprias histórias e nos atos de conhecimentos dos lugares que praticam.

Quanto à identidade étnica percebe-se que os modos de se produzir subjetividades negras na escola fundam-se nas identidades do conhecimento produzido nesse lugar específico. Está na memória que foi construída pelo grupo no elo de coletividade, na importância individual de cada uma das crianças para a comunidade, nas alternativas que se fundam para enfrentar os variados modos de racismo e preconceitos na escola, no espaço de intimidades entre os convivas familiares, nas brincadeiras.

Embora as Diretrizes para Educação Quilombola seja uma conquista social relevante, enquanto reparação de uma dívida social histórica com o povo afrodescendente, o poder público precisa empenhar-se com maior envergadura

para que se cumpram as exigências legais e faça-se valer o empenho natural de cerzir as particularidades nos quilombos, alimentando a vida cultural de seus sujeitos.

Nesse feixe, essa pesquisa reveste-se de extrema importância acadêmica e social, na medida em que solicita nossa aplicação para com as práticas formativas dos nossos educadores, de modo a solicitar deles e de todos agentes educativos ou formadores, a necessária atenção ao respeito às formas socializadoras praticadas nos quilombos, que sejam nas formas de viverem suas práticas sociais, religiosas, étnicas e de gêneros, matizando o quadro plural da natureza humana, particularmente observada nas diversidades quilombolas.

Urge a formação dos professores na reflexão dessas práticas curriculares afirmativas com as crianças na escola, compreendida em seus universos de apreender – ensinar as coisas nos acontecimentos rotineiros nas culturas escolares, eivadas às práticas ancestrais, de religiosidades, praticadas em condições reais de existências, fundamentos promissores do currículo multicultural agregador de valores culturais do universo africano em suas expressões e marcas identitárias, em suas múltiplas vozes culturais, em suas gerações.

Faz-se mister trazer o labuto educativo da cosmovisão africana já sustentado na lei e nas Diretrizes Educacionais, medidas de grande alcance político, ideológico para o necessário avanço do processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo.

É preciso interrogarmos a validade dos discursos que fundamentam a homogeneização cultural, a igualdade de direitos embotando um discurso de tolerâncias étnicas. Fortalecer o legado próprio de cada grupo social, cultural e étnico, bem como cada sujeito que compõem o micros social, promovendo seu reconhecimento e saberes mútuos, é fortalecer a equidade, a dialogicidade, a justiça, a ética, portanto a inclusão. Fortalecer a diferença é ato político uma vez que solicita diferenças para os diferentes e igualdade para os iguais.

Pela resistência, pelo o Movimento Negro e por diferentes movimentos sociais

na luta pela igualdade de direitos, pela territorialidade, por um projeto próprio de existência no campo, e para além destas conquistas sociais, se faz necessário solidificar uma ouvidoria pública, política, em que se denuncie as diversas formas de práticas discriminatórias.

Torna-se imprescindível que se tenham diretrizes diferenciadas para que os educadores assumam e desenvolvam um modo de trabalho singular dada a especificidade do território Quilombola. É importante a formação para essa demanda para que se valorizem aprendizagens multiculturais, que adentrem aos diferentes especificidades, compreendendo que os modos culturais se diversificam nas identidades, facilitando práticas que respondam e contemplem os múltiplos interesses das crianças no âmbito da ação pedagógica.

É importante salientar que essa pesquisa não se finde aqui e que continue em aberto à causa do currículo reflexivo na qualificação da vida. Como afrodescendente, vejo-me na militância quilombola e na educativa, no dever de divulgar e lutar pela qualidade de vida da Comunidade Quilombola de Retiro, devolvendo o aprendizado que me foi instituído, no encontro com as crianças, por acreditar que a pesquisa é uma responsabilidade social e educativa que não pode cessar. Pude reconhecer o que Pimentel (2002) orienta para pesquisa em educação no campo da Etnografia. Adverte o autor que

o processo de investigação é uma arte. Arte que cria e re-cria situações em que o estar junto alimenta a participação. Arte que tece as suas teias a partir dos sentimentos que aproximam os sujeitos entrelaçando-os e lançando-os no movimento de busca pela produção e circulação de conhecimento. (PIMENTEL, 2002, p. 78)

Compreender a produção de conhecimento como arte é apreender que o empreendimento etnográfico com crianças é um modo de atenção construído no conjunto, nas relações afetivas e conflitivas, concebendo esse movimento sentido em existência política e social que entrelaça elementos no espaço e no tempo cultural e historicamente nos modos comunitários de se incluir com o outro em aprendizagens.

Vale pontuar que esse movimentar tornou-me muito mais humana.

## REFERÊNCIAS

ABA (Associação Brasileira de Antropologia). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. In: **Boletim Informativo NUER**, Vol. 1, n. 1, 1997 [1994].

ACEVEDO, Rosa Elizabeth. **Nascidos no Curiaú**: Relatório de identificação apresentado à Fundação Cultural Palmares. UFP, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Belém, dezembro de 1997.

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação, um guia prático e crítico**. Porto: Asa Editora, 2005.

AGUIAR, Maciel de. **Os Últimos Zumbis**: A saga dos negros do vale do Cricaré durante a escravidão. Porto Seguro – BA: Brasil-Cultura, 2001.

AMÂNICIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AMORIM, Cleyde Rodrigues. **Kalunga**: a construção da diferença. São Paulo: 2002. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado, USP.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisas**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G., DA SILVA, Mauricio Roberto (Org.). **Corpo-infancia**: Exercícios tenso de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício P. Andion. **“Etnias Federais”**: o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Rio de Janeiro: 2002. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado, UFRJ.

AUGÉ, Marc. **Os domínios do parentesco**: filiação, aliança matrimonial, residência. Lisboa: Perspectiva do Homem / Edições 70, 1975.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra, 4a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativo com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BARROS, Manoel de. **Livro de Pre-coisas**. São Paulo: Record, 1984.

\_\_\_\_\_. **Exercício de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1989.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. (Org.). **Diversidade e Inclusão na Educação do Campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: Ufes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Rua Sentido Único e Infância em Berlim por volta 1900**. Lisboa: Relógio de Água, 1992.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2011.

BHABHA, Homi K. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.



BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução À teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo; Companhia das letras, 1993.  
BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 [1989].

BOURDIN, Alain. **A questão local.** Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD/ ME,2004.

BRASIL, Lei n.0 10.639, de 09 de jan. 2003. In **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciaise para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília, MEC, 2005.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:** algumas informações.Brasília,MEC, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17576&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866)>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Peões, pretos e congos:** trabalho e identidade étnica em Goiás. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1977.

CANCLINNI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo.** Tradução de C.N.P. Coelho. São Paulo: Brasiliense,1983.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas:** estratégia para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANEVACCI, Maximo. **Sincretismos:** uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CARIA, Telmo H. (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

CASA-NOVA, Maria José. **Etnografia e Produção de Conhecimento:** Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses. Lisboa: Acidi, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Crianças e Miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA

Editores, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1996.

COHEN, Anthony P. Fronteiras da consciência, consciência das fronteiras. *In:* \_\_\_\_\_ VERMEU  
LEN, Hans & GOVERS, Cora (Orgs). **Antropologia da etnicidade:** para além  
de ethnic groups and boundaries. Lisboa: Fim de Século, 2003 [1994].

COHEN, Yolande. **História oral:** uma metodologia, um modo de pensar, um modo  
de transformar as ciências sociais? *In:* Ciências sociais hoje, 1995.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim.** Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância & sociedade:** era uma vez... quer que conte outra vez?  
Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, William A. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “faz-de-conta”  
das crianças.**

Educação, Sociedade & Cultura. Porto, No. 17, 2002, 113-134

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infancia.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis;  
Revisão Técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo:  
Companhia das Letras, 2003.

CHRISTENSEN. P; JAMES, A. **Investigação com crianças:** perspectivas e  
práticas. Porto, Escola Superior de Educação, 2005

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A Criança Fala:** a escuta de crianças em  
pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** São Paulo: EDUSC,  
2002.

DA MATTA, Roberto. Introdução. *In:* LEACH, Edmund Ronald. **Antropologia.**  
Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 38. Organizador: Roberto Da Matta. São  
Paulo: Ática, 1983.

DAMIÃO, Flávia Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no  
Arraial de Retiro.** 2007. Originalmente apresentado como Dissertação de  
Mestrado. Universidade Federal do Ceará.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas.** 2005 Disponível em: [www.anped.org.br/reunio/28/textos/gt07/gt0781](http://www.anped.org.br/reunio/28/textos/gt07/gt0781).

\_\_\_\_\_. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200009>

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura de infância:** metodologia de pesquisas com crianças. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. Paulinas : São Paulo, 1989.

**Educação anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada.** Alfabetização e Identidade - Brasília: Ministério da Educação Coleção Educação para todos, 2005.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. Tradução Dayse Batista. **As cem linguagens das criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eitor, 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Territórios de Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2 ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Identidades. *In:* FELDMAN-BIANCO, Bela & CAPINHA, Graça (Orgs).

**Identidades:** Estudos de cultura e poder. São Paulo: Hucitec, 2000.

FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. *In:* SCHWARCZ, Lilia Moritz e Reis, Leticia Souza (Org.). **Negras imagens:** ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Organização do documento Janete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:** Relações entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas, éticas a cerca da pesquisa com crianças.\_\_\_\_\_.In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância educação e práticas sociais**. RJ: Vozes,2008.

\_\_\_\_\_. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim da infância\_In: CARIA, H. Telmo (org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. **“Sapatos com salto, cair...”** – inverosimilhanças adultas e infantis,alteridade e reflexividade em etnografias com crianças pequenas. Grupo de Trabalho “Antropologia da criança: reconhecendo conhecimentos e saberes infantis”, XXVIIª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Belém do Pará: UFB.

\_\_\_\_\_. ; MADUREIRA, Cristina. A floresta das adivinhas... Ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. Revista Zero-seis. Nº 17,Junho/Julho, 2008. Florianópolis.

FERREIRA, Maria Zilda; FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Mia Couto:** espaços ficcionais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade (org.); SCHNEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil:** Conhecimentos e especificidades. São Cristovão: Editora UFS, 2008.

FOERSTE, Erineu. et al. (Org.). **Interculturalidade e interdisciplinabilidade na educação no campo:** povos, territórios, saber da terra, movimentos sociais,sustentabilidade. Vitória: Ufes, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases Sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2004

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1970]. FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Paz e Terra: São Paulo, 1986. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Estar lá, escrever aqui: diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petrolina B. Gonçalves e (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Janete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica. Brasília, 2011

\_\_\_\_\_. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONZALEZ, Rita Maria Ribeiro Fernandes. **Contra canhões, batatas e feijões: a (in) visibilidade dos corpos de crianças de idade escolar no cotidiano de um A.T.L.** Porto: 2007. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, étodos e ética.** Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **A questão política da chamadas “terras de preto”.** Textos e Debates 2. Florianópolis: NUER-UFSC, 1991

\_\_\_\_\_. **Caminhos Transversos: território e cidadania negra.** In: O'DWYER, Eliane C. (Org.) Terra de Quilombos. Rio de Janeiro: ABA, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Terras de Preto, Terras de Mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte:UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do 'popular'. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG. p. 247-264

\_\_\_\_\_. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidade Cultural e Diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, nº 24. Holanda: S. B., 1995. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

ITURRA, Raúl. **Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças.** [S.l.]: Profedições, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia da Infância: ensaio de antropologia da educação.** Educação, Sociedade & Cultura. Porto: No.17, 2002, 135-153.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, M. A. **Entre o contar e o escrever uma homenagem ao espaço EccoS.** Revista Científica, São Paulo: Revista Cultura Crítica. APROPUC N.05. 1º semestre, 2007. p.66-75.

KOINONIA. **Quilombos do Sapê do Norte: as comunidades negras rurais dos municípios de Conceição da Barra e São Mateus – ES.** Relatório de pesquisa participativa quantitativa, 2005. Programa Egbé – Territórios Negros. Rio de

Janeiro: Koinonia.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (org). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

\_\_\_\_\_(org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Trad. Marie-Agnés Chavel. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LARA, Sílvia Humbold. **Campos da violência: Escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. Ética e antropologia: algumas questões. In: LEITE, Ilka Boaventura. **Ética e estética na antropologia**. Florianópolis: PPGAS/UFSC/CNPq, 1998.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **Enciclopédia EINAUDI, Memória-História, Vol. 1. Portugal**: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 11-50, 1997.

\_\_\_\_\_. Passado/presente. In: **Enciclopédia EINAUDI, Memória-História, Vol. 1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda**, p. 293-310, 1997.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003. LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. In: **Etnográfica, Vol. IV (2) Lisboa – Portugal**, p. 333-354.

\_\_\_\_\_. **Território Negro em área Rural e Urbana: algumas questões**. Textos e

LÉVI-STRAUSS, Claude. A família. In: **O olhar distanciado**. Lisboa, Portugal: Perspectiva do homem / Edições 70, 1983.

\_\_\_\_\_. Introdução: A obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Vol. II. E.P.U/EDUSP: São Paulo, 1974.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento Janete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56 p.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In BAUER, Martin W.e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativo com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente Quilombola**. 2008. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Universidade do Estadoda Bahia. Salvador

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

\_\_\_\_\_; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. (org.) **Um rigor outro: sobre a qualidade de pesquisa qualitativa; educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDFBA, 2009.

MAIA, Maria Filomena Porto Maia Soares da Rocha. **Porque estamos doentes e queremos saber**. Contributos para a compreensão da construção e troca de saberes entre crianças em tratamento no IPOPFG. Porto, 2007. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, Pedro. **Anjos de cara suja: etnografia da comunidade cafusa**.



Dissertação de Mestrado em Antropologia. PPGAS / UFSC: Florianópolis, 1991.

MATISSE, Henry. **Com os olhos de crianças**. Revista arte em São Paulo. São Paulo, nº 14, mar.1983.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de "eu". *In: Sociologia e antropologia*. Vol. II. E.P.U/EDUSP: São Paulo, 1974.

MAZÔCO, Eliomar Carlos. **O Congo de Máscaras**. Vitória (ES): UFES – Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1993.

MIRANDA, Marina Rodrigues. Leitura de Imagens: **Da casaca à konshaça–mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em educação à distância**. Vitória, 2007. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da Florestas**: Entre o passado oral e o presente letrado.; diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro Multiletra, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Janete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Eliza Larkir. **O sacrilégio da cor**: identidade raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: documentos da militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do & MENANDRO, Paulo Rogério Meira. **Canto de tambor e sereia**: identidade e participação nas bandas de congo da Barra do Jucu. Vitória – ES: EDUFES, 2002.

NEVES, Guilherme Santos. **Bandas de Congos**. Rio de Janeiro: MEC/Secretaria de Assuntos Culturais/FUNARTE, 1980. Cadernos de Folclore nº 30.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV / ABA, 2002.

\_\_\_\_\_. Os Quilombos do Trombetas e do Erepecuru-Cuminá. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV / ABA, 2002.

\_\_\_\_\_. "Remanescentes de quilombos" do rio Erepecuru: o lugar da memória na construção da própria história e de sua identidade étnica. In: BACELAR, Jéferson & CAROSO, Carlos (orgs). **Brasil: um país de negros?**. Pallas: Rio de Janeiro; CEAO: Salvador, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Série Cultura, memória e currículo; v. 4).

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras**. Florianópolis, 2005. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado, UFSC.

\_\_\_\_\_. Quilombo do Laudêncio, município de São Mateus (ES). In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV / ABA, 2002.

\_\_\_\_\_. Terra: dádiva divina e herança dos ancestrais. In: **Antropolítica: revista contemporânea de antropologia e ciência política**. Nº 10/11. Niterói (RJ): EDUFF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Negros, parentes e herdeiros: um estudo de reelaboração da identidade étnica da comunidade de Retiro, Santa Leopoldina-ES**. Niterói, 1999. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. Revista de Antropologia. v.39, n.1, p.13-37, 1986.

ORTHOFF, Sylvia. **O Rei Preto Ouro Preto**. São Paulo: Globo, 2003.

PAIS, Cristina Elisabete Monteiro. **As relações pluriétnicas entre crianças com origens culturais diversas – portuguesa, russa, cabo-verdiana e cigana – num jardim de infância**. Porto, 2008. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção literatura e educação).

PASSOS, Mailsa; PEREIRA, Rita. **Identidade, Diversidade: práticas culturais em pesquisa**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula da; Silva, Julaiana Bezon da. **Educação Infantil do Campo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

PEREIRA, Maria Zuleide Costa. et al. **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessão: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.1, n.1 (dez. 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP / CED, 1983.

PIMENTEL, ÁLAMO. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. Porto Alegre, 2002. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção infans – Centro de Estudos da Criança Universidade do Moimho, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise ; GLAT, Rosana ; FONTES, Rejane de Souza . **Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação (UFSM), v. 32, p. 343-356, 2007.

QUINTEIRO, Juracema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, 2000. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado, Unicamp.

RIBEIRO, Francisco Aurelio (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: ensaios**. Vitória: Ufes, 1997.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família, identidade e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A cultura da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas Sócio- Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2008

\_\_\_\_\_. **Gerações e Atleridade: interações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, 361-378.

\_\_\_\_\_. **Imagens Sociais e (in)Visibilidade da Infância**. In. SARMENTO, Manuel Jacinto.

**Sociologia da Infância: relatório da Disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. **Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa e Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil, nº 03, Maio (2001a). p. 53-74.

\_\_\_\_\_. **Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável**. In: Revista Educação e Sociedade. V. 23, n. 78, Campinas, abr., 2002. Disponível em< [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) >, acessado em 10/12/2003.

\_\_\_\_\_; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. **Notas realizadas durante a palestra Infâncias, culturas infantis e Educação**, Vitória-ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Notas realizadas durante aulas ministradas na Universidade do Minho, Portugal em 2011**.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociedade e Cultura 2**. Cadernos do Noroeste, v.13(2). 2000.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, Maria Cristina Soares de.(orgs). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SCHMITT, A.; TURATII, M. C. C.; CARVALHO, M. C. P. de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas** in Revista Ambiente & Sociedade (Campinas) Ano V, nº 10, 2002.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004

\_\_\_\_\_. Educação e Linguagens. In FOERST, Erineu. et al. (Org.). **Interculturalidade e interdisciplinariedade na educação no campo: povos, territórios, saber da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: Ufes, 2010.

SCHWARZ, Francisco. **Famílias de Santa Leopoldina**. Vitória, 1994.

\_\_\_\_\_. **O município de Santa Leopoldina**. Espírito Santo, 1992.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e Religiosidade: Uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03, Educação para todos**, 2005; p. 125.

SILVA, Alberto Nídio. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: trajetos intergeracionais**. Vila Verde: Atahca, 2011.

SILVA, P. B. G. Cultura negra e experiência educativa. In: MELO, R.L.C.; COELHO, R.C.F.(orgs). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRJPH, 1988.

SILVA, Pedro (org.). **Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares**. Porto: Profedições, 2007.

SILVA, Sara Moitinho da. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_ ; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Edileuza Penha. **Tamborizar: História e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo**. Salvador, 2005. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Bahia.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **Cultura da criança Quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens**. 2008. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande.

STOER, Stephen R; MAGALHÃES, António M. **“Educação, conhecimento e a sociedade em rede”** Educação, Sociedade & Culturas, 24, 85, p. 1179-1202.

THOMPSON, Paul. **A Transmissão Cultural entre Gerações dentro das Famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida**. In: Ciências Sociais Hoje. São Paulo: HUCITEC / ANPACS, 1993.

VALLADARES, Marisa. Aspectos históricos, geográficos, escolarização e construção identitária em comunidades indígenas, quilombolas, etc. no estado dos Espíritos Santo. In FOERST, Erineu. et al. (Org.). **Interculturalidade e interdisciplinariedade na educação no campo: povos, territórios, saber da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: Ufes, 2010.

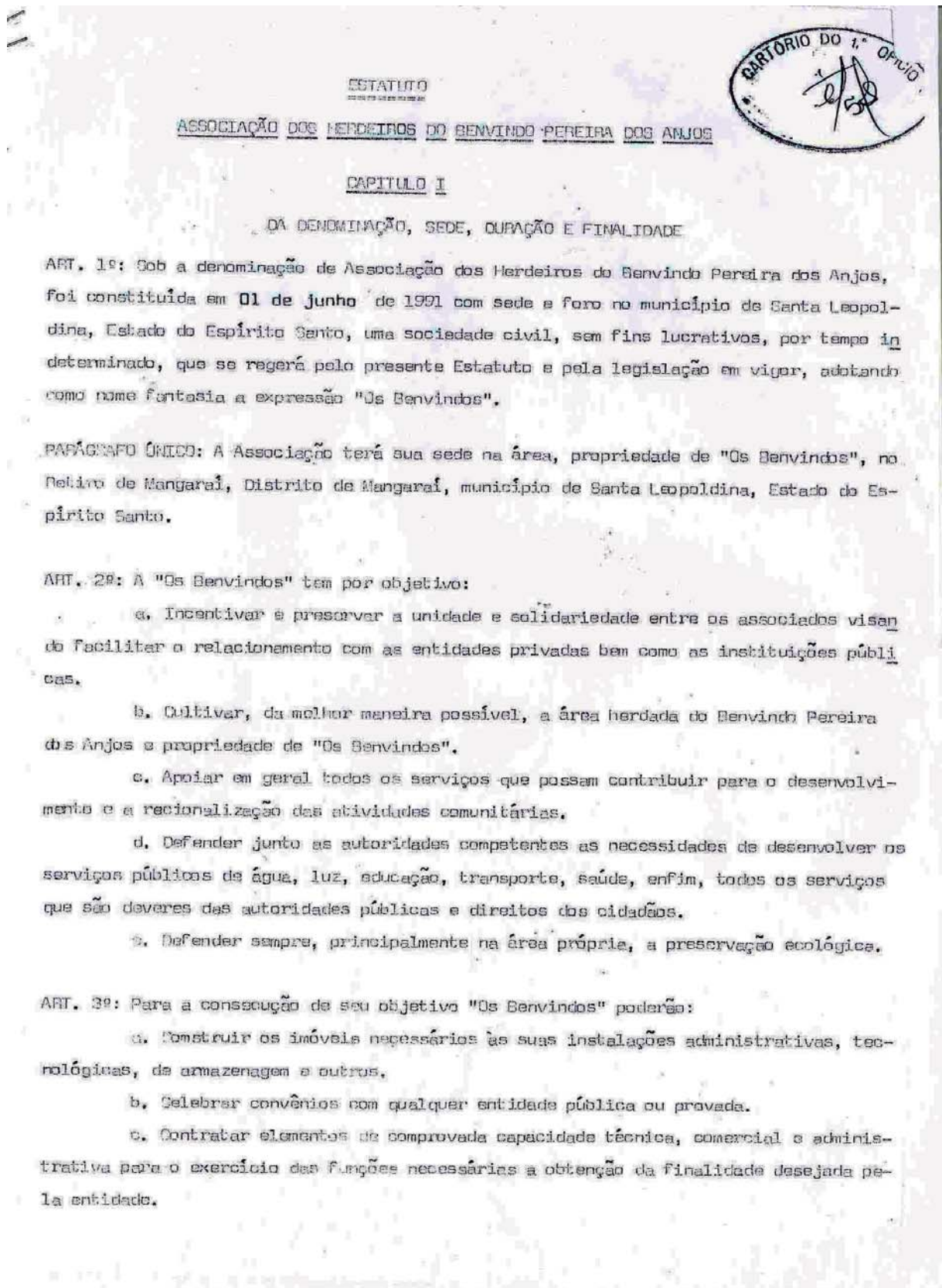
VILASBOAS, Ilma Silva; JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt; SOUZA, Vinicius Vieira de. **Museu do percurso do negro em Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre; Vinicius Vieira de Souza, 2010.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo: Uma introdução**. Lisboa: Fenda Edições, 2002.  
WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo; Martins Fontes, 1991.]

## ANEXOS

### Anexo I - Estatuto da Associação dos Herdeiros do Benvido Pereira dos Anjos



ART. 42 - As questões política partidárias e religiosas são proibidas a atuação.



ART. 50 - A Associação "Os Benvidos" será dissolvida por decisão da Assembleia Geral com aprovação de 2/3 (dois terços) dos associados inscritos. C(1)11-11/UFKAC (01/11)

## CAPÍTULO II

### DOS ASSOCIADOS - DIREITOS E DEVERES

ART. 51: Poderão associar-se a "Os Benvidos" todas as pessoas, de ambos os sexos, maiores de 16 (dezesesseis) anos que conforme os critérios do Regimento Interno, que fazem parte integral deste Estatuto, se podem chamar herdeiros do Benvido Pereira dos Anjos ou pelo laço matrimonial e/ou filiação fazem parte integral da família de "Os Benvidos" e que se comprometem a cumprir o Estatuto vigente e o Regimento Interno.

ART. 70: Os associados não respondem subsidiária ou solidariamente pelas obrigações da entidade.

#### DIREITOS DOS ASSOCIADOS:

ART. 60: Cada associado terá direito a:

- a. Votar
- b. Tomar parte nas assembleias e reuniões, apresentar propostas ou indicações condizentes com os fins da entidade.
- c. Pedir demissão do cargo social

PARÁGRAFO ÚNICO: Os associados maiores de 21 (vinte e um) anos tem, além dos direitos já mencionados, o de ser votado.

#### DEVERES DOS ASSOCIADOS:

ART. 9º: Constituem deveres dos associados:

- a. Cumprir e fazer cumprir o presente Estatuto e os regulamentos aprovados pela entidade.
- b. Zelar pelos documentos oficiais expedidos pela entidade, bem como respeitar os símbolos de uso exclusivo desta.
- a. Assinalar qualquer irregularidade ou movimento que contrarie a finalidade de "Os Benvidos".

ART. 10: O associado perderá seus direitos:

- a. Por renúncia expressa;
- b. Por inobservância das demais normas estatutárias e/ou regimentais de "Os Benvidos".





CAPÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 119: O Conselho de Administração de "Os Senv. Lcs" será constituída por:

- a. Assessoria Geral
- b. Diretoria Executiva
- c. Conselho Fiscal

CAPÍTULO IV

DAS ASSEMBLÉIAS GERAIS

Art. 120: A Assembleia Geral, convocada pelo Conselho de Administração em pleno exercício de suas atribuições, dentro de Lei e do estatuto, é o Órgão máximo de deliberação dentro de "Os Senv. Lcs", podendo reunir-se ordinariamente e extraordinariamente.

Art. 131: A Assembleia Geral Ordinária reunir-se-á no mês de dezembro de cada ano e terá por finalidade:

- a. aprovar o balanço e o relatório do Conselho Fiscal sobre o exercício das contas da entidade;
- b. discutir e votar o orçamento de interesse da entidade;
- c. aprovar o plano de trabalho dos membros do Conselho Fiscal.

Art. 140: Os Diretores da entidade não tomarão parte na votação de prestação de contas,

Art. 150: Além da Assembleia Ordinária, a Assembleia Geral Extraordinária poderá ser convocada que houver necessidade e quando convocada por um mínimo de 21 (vinte e um) associados inscritos.

Nas assembleias gerais extraordinárias serão somente discutidos e votados assuntos previstos no estatuto,

Art. 160: As Assembleias Gerais Extraordinárias e Ordinárias serão instaladas na primeira convocação com a assinatura de dois terços dos seus associados e em segunda convocação com a metade mais um de assinaturas e na última convocação com qualquer número de associados.

ART. 170: As deliberações das Assembleias Gerais serão tomadas dos membros presentes.



#### CAPÍTULO V

##### DA DIRETORIA EXECUTIVA

ART. 199: A Diretoria Executiva, instituída pela Assembleia Geral Ordinária, é composta pelo Presidente, pelo Vice-presidente, pelo Diretor Secretário e pelo Diretor Financeiro.

ART. 200: O mandato da Diretoria Executiva será de, no máximo, dois anos, sendo permitida a reeleição de seus membros para qualquer cargo.

ART. 202: A renúncia de qualquer Diretor deverá ser apresentada por escrito ao Presidente de "Os Benvidos".

ART. 203: Em caso de renúncia do Presidente, esse apresentará a Diretoria, assumindo o cargo o Vice-presidente. Em caso de vacância do cargo com mais de 30% (cinquenta por cento) do mandato cumprido pelo Presidente, o Vice-presidente assumirá seu lugar até o final do mandato.

ART. 21º: São inelegíveis para os cargos da administração, pessoas que não estejam em pleno gozo de seus direitos civis.

ART. 22º: Compete a Diretoria Executiva:

- a. Exercer a administração da Associação, cabendo-lhe o cumprimento deste Estatuto e a realização dos atos necessários à efetivação dos objetivos sociais.
- b. Decidir sobre a admissão de novos associados bem como sobre a demissão.
- c. Decidir sobre a demissão e readmissão de funcionários de cargos de chefia, cabendo-lhes salários.
- d. Autorizar despesas necessárias e pedidos de compra.
- e. Zelar pelo patrimônio da entidade.
- f. Advertir, suspender e excluir associados que violarem o presente Estatuto e/ou normas regimentares de "Os Benvidos".
- g. Promover comemorações, conferências e divulgação de interesse da associação.
- h. Convocar as Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias.
- i. Elaborar o Regimento Interno da entidade, podendo ajustá-lo às necessidades.

rh mmp.ntn \_

j. Responder ativa e passivamente pela entidade.



PAAAGRAFO (JNICO: As decisões sobre a admiss;;;o de novos associados, bem como sobre as demissões, mencionadas neste artigo 229, item "b", mais os ajustes cb Regimento Inter-no, mencionados neste artigo 22º, item "i", necessitarão ser aprovados pelos associacbs na Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim.

DOS MEMBROS DA DIRETORIA EXECUTIVA

ART. 23Q: Compete ao Presid91te:

- a. Responder ativa e passivamente pela entidade e representá-la em juízo e fora dele.
- b. . Convocar e presidir as reuniões da erretoria e das Assembleias respeitadas asdisposições cb Artigo 14º cb presente Estatuto .
- e. Assinar correspondências e atos da entidade.
- d. Solucionar os casos de urgência, submetendo s em seguida a aprovação da Oi retoria.
- e. Assinar conjuntamente com o Diretor Financeiro os cheques e documentos referentes a movimentação de valores junto a bancos, repartições públicas e/ou entidades particulares .
- f. Apresentar anualmente ao Canseiho Fiscal e à Assembléia Geral Ordinária relatório das atividades da entidade e o balanço cb exercício anterior.
- g. Votar nas Assembleias e reuniões da Diretoria, cabencb-lhe nestas, o voto de qualidade .

ART. 24Q: Compete ao Vice-presidente:

- a. Substituir o Presidente em sua ausência ou impedimentos legais e desempenhar funções atribuídas pela Diretoria.

ART. 252: Compete ao Diretor Secretário:

- a. Substituir o Presidente e Vice-presidente em suas ausências ou irnpec:fi.mentos legais.
- b, Superintender tocbs os ltrabalhos adnj,nisi;rativos da assocLwão .
- e.. Organizar o expediente.
- d. Lavrar as atus das reuniões da Diretoria, assinancb-as em conjunto com os demais Oiretorés.



e. Assinar correspondências da Associação, salvo nos casos em que seja exigida a assinatura do Presidente.

f. Cuidar dos livros oficiais, fichários e arquivos da Associação.

g. Manter sob sua responsabilidade as publicações de entidade.

ART. 26Qr Compete ao Diretor Financeiro:

a. Responder pelo movimento da tesouraria.

b. Guardar todos os valores em espécie, pertencentes a associação.

c. Assinar, juntamente com o Presidente, cheques e demais documentos que impliquem responsabilidade financeira da Associação.

d. Depositar em nome da Associação, em estabelecimento bancário indicado pela Diretoria, as importâncias recebidas.

DAS ASSEMBLÉIAS E DAS REUNIÕES DA DIRETORIA

ART. 27Q : As deliberações serão tomadas em:

a. Reuniões da Diretoria no mínimo uma vez por mês.

b. Assembleias Gerais Ordinárias, uma vez por ano.

c. Assembleias Gerais Extraordinárias convocadas conforme as disposições do artigo 159 do presente Estatuto.

ART. 28Q : As vagas que se verificarem na Diretoria até o número de 03 (três) serão preenchidas por indicação do Presidente e aprovação dos demais Diretores, "Ad referendum" na Assembleia Geral Ordinária.

PARÁGRAFO ÚNICO: No caso de destituição da Diretoria, renúncia coletiva ou o não comparecimento da chapa para a sucessão, é obrigatório a convocação da Assembleia Geral Extraordinária.

ART. 29Q : A Diretoria, regularmente eleita, e em exercício, só poderá ser destituída por maioria dos votos da Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim, e a qual compareçam, pelo menos, metade mais um dos associados no exercício de seus direitos.

CA PITULO 9  
DQ CONS8-HD FISCAL



ART. 302: O Conselho Fiscal é o órgão fiscalizador das atividades contábeis e patrimoniais da entidade, sendo formado por três associados e dois suplentes, eleitos da mesma forma e na mesma época que a Diretoria.

ART. 310 Compete ao Conselho Fiscal:

- a. Examinar os balanços e balancetes da entidade.
- b. Examinar a escrituração social e a documentação financeira da Associação.
- c. Examinar a situação financeira da entidade.

ART. 32º: O Conselho Fiscal se reunirá ao menos cada seis meses, podendo ainda ser convocada pela Diretoria Executiva, devendo em ambos os casos, registrar suas resoluções em ata.

PARAGRAFO 1º: As reuniões do Conselho Fiscal realizar-se-ão com a presença mínima de três membros,

PARAGRAFO 2º: O conselheiro que não comparecer a três reuniões consecutivas sem justificativa perderá o cargo.

PARAGRAFO 3º: Para exames e verificações dos livros, contas e documentos necessários ao cumprimento das suas atribuições, o Conselho Fiscal poderá, no caso de dúvidas graves, excepcionalmente contratar assessoramento de técnico especializado na matéria e valer-se dos relatórios e informações dos serviços de auditoria externa, correndo as despesas por conta da Associação.

## CAPITULO VII

### DESEMPENHO, ELEIÇÕES E POSSES

ART. 339: A posse da Diretoria eleita em Assembléia Geral Ordinária ocorrerá, em ato especial, no máximo 30 (trinta) dias da data da assembléia em que tenha havido a eleição,

/



ART. 34º: A posse do Diretor eleito para o preenchimento de cargo vago deverá ocorrer dentro de 15 (quinze) dias da data da Assembleia Geral Extraordinária que o houver eleito,

ART. 35º: No caso de empate na votação será considerado eleito aquele cuja inscrição for mais antiga no quadro social.

ART. 36º: Para eleição da Diretoria prevalecerá o critério da chapa completa.

ART. 37º: Não será permitida a inscrição de candidato isolado.

ART. 38º: As chapas dos candidatos que disputarão cargos eletivos deverão ser apresentadas por escrito com antecedência de 15 (quinze) dias.

#### CAPÍTULO VIII

##### DOS BENS E PATRIMÔNIOS DA ASSOCIAÇÃO

ART. 399: Os bens e o patrimônio da entidade serão constituídos:

- a. Pela herança deixada por Benedito Pereira dos Anjos (uma área situada em Retiro de Mangarai, Distrito de Mangarai, Município de Santa Leopoldina, Estado do Espírito Santo, medindo 1,556,262,00 m<sup>2</sup> ou 32,15 alqueires.
- b. Pelos saldos das feiras e festas realizadas pela entidade.
- c. Pelos auxílios, doativos e legados.
- d. Pelos rendimentos de seus bens patrimoniais.
- e. Pelos resultados das atividades sociais não compreendidos nas alíneas anteriores.

ART. 409: Em caso de dissolução da Associação o destino do patrimônio será determinado pela Assembleia Geral Extraordinária que aprovar a dissolução, observando sempre as normas do Artigo 52 deste Estatuto.

B

CAPITULO IX

## DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

ART. 41º: O exercício de qualquer cargo da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal da entidade não será remunerado.

ART. 42º: Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria Executiva, "Ad referendum" da Assembleia Geral.

ART. 43º: A Associação poderá ter uma Bandeira a ser utilizada em dias e locais convenientes.

ART. 44º: A Diretoria Executiva da entidade, contando com o parecer favorável do Presidente e com aprovação deste Estatuto, terá poderes para criar, extinguir, organizar e regulamentar departamentos e serviços especializados.

ART. 45º: O presente Estatuto só poderá ser reformado, no todo ou em parte, por decisão da Assembleia Geral Extraordinária convocada para esse fim.

CAPITULO X

## DISPOSIÇÕES FINAIS

ART. 46º: A primeira Diretoria Executiva e o primeiro Conselho Fiscal de "Os Benvidos" serão eleitos na Assembleia de Constituição mediante a apresentação de candidaturas a serem apresentadas e votadas no próprio ato.

DIRETORIA PROVISÓRIA: Presidente: Cláudia Aristina Alves

Vice-presidente: Antonina do Sacramento Steiner, - - -  
 Q,elo S...o-O\o 'YUI\.

Diretor Secretário:

Diretor Financeiro: José Henrique da Brito  
 '§>11t:(y/CfG 6.11.

CONSELHO FISCAL: Luiz dos Santos

João Batista Benvindo

Rosilda Hilles da Coreição Benvinco

## Anexo II - Primeira carta de solicitação de reconhecimento como Remanescentes de Quilombo destinada à Fundação Palmares

Retiro, 05 de fevereiro de 1998.

À Presidenta da Fundação Cultural Palmares: Doutora Dulce Pereira

Nós, moradores da comunidade negra rural de Retiro, herdeiros do ex-escravo Benvindo Pereira dos Anjos, localizados no município de Santa Leopoldina - ES, solicitamos à Fundação Cultural Palmares o reconhecimento de nossas terras e de nossos direitos, de acordo com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988. Somos remanescentes de um quilombo iniciado e liderado pelo Benvindo, avô, bisavô, trisavô, etc... de todos nós, que em 1912 documentou as terras em que moramos, mas hoje, um pretense herdeiro, que não reconhecemos como tal e nenhuma legitimidade consta em cartório, entrou com pedido de inventário de nossas terras na justiça, em tramitação na Vara Cível do Cartório Terceiro Ofício (Cartório Distribuidor do Fórum), processo nº 043970000182 (004/97), livro nº 01, folha 79, situado a rua Barão do Rio Branco, 14, Santa Leopoldina - ES. Tel. fax (027) 226-1227.

Não aceitamos inventariar nossas terras, pois sempre vivemos nelas como terras em comum dos herdeiros do Benvindo e a cerca de 07 anos (1991) criamos a Associação dos Herdeiros do Benvindo Pereira dos Anjos, que é responsável pelo zelo dos bens deixados por ele. Neste sentido, necessitamos de um advogado que retire o processo do pedido de inventário da justiça e a Fundação Cultural Palmares reconheça-nos como remanescentes de quilombo, viabilizando a emissão de um novo título de nossas terras em nome da Associação dos Herdeiros do Benvindo Pereira dos Anjos.

Atenciosamente, em nome de toda comunidade de Retiro.

Os diretores da Associação dos Herdeiros do Benvindo Pereira dos Anjos:

Presidente: Altemir Pedro Sacramento

Vice-presidente: Neide Alves de Lima Raimundo

Secretária: Resilda Alves da Penha dos Anjos

Tesoureiro: RONALDO DA SACRAMENTO FERREIRA

Conselheiros Fiscais: Julio dos Santos

Edies Miguel Raimundo

Emil Pereira



## Anexo II - Segunda Carta de solicitação de reconhecimento como Remanescentes de Quilombo destinada à Fundação Palmares

Santa Leopoldina (ES), 20 de janeiro de 2003.

Exmo. Presidente da Fundação Cultural Palmares

Nós, moradores da comunidade remanescente de quilombo de Retiro, em 1997, enviamos uma carta a esta Fundação a fim de que fossemos reconhecidos como tal e nossas terras tituladas de acordo com o preceito do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, que estabeleça que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos". A partir de então, o antropólogo Osvaldo Martins de Oliveira realizou pesquisa e enviou relatório a esta Fundação descrevendo a formação de nossa comunidade e nossa organização social, econômica e política. Posteriormente, a atual Presidente de nossa Associação dos Herdeiros de Benvido Pereira dos Anjos conheceu duas advogadas que fizeram levantamento de documentos cartoriais a respeito de nossas terras nos Cartórios da sede do município de Santa Leopoldina. Depois disso, não tivemos mais nenhuma informação a respeito de como anda o processo de reconhecimento e a titulação de nossas terras por este órgão estatal responsável pela execução do artigo 68. Até onde temos informação, esta Fundação deveria ter enviado um topógrafo ou um engenheiro agrônomo para realizar um memorial descritivo de nossa área de terra. Gostaríamos de informar que nos anos de 1980 um topógrafo realizou a descrição dos limites da área que foi adquirida pelo Benvido Pereira dos Anjos (nosso principal ancestral) em 1912, ficando apenas a primeira área que foi adquirida em 1892 e que foi invadida por um fazendeiro vizinho.

Estamos conscientes de nossa história, que se iniciou com descendentes de africanos que foram escravizados em fazendas nas regiões do vale dos rios Santa

Maria da Vitória e Margaral. Vários deles trabalharam na construção da igreja de Queimado e participaram da insurreição dos escravos que ali ocorreu em 1849. Segundo a memória dos mais velhos, na segunda metade do século XIX, alguns de seus ancestrais se estabeleceram em pequenas áreas de terra em duas localidades vizinhas conhecidas como Conceição e Vargem Grande. Na época, nessas \_\_\_\_\_ várias famílias negras que, posteriormente, em meados do século XX, perderam suas terras em conflito com os fazendeiros da região. Entre os primeiros registros escritos em cartório a respeito de nossos ancestrais, verificamos os de 1876 (registros de nascimento das filhas de Benvirido) e 1892 (registro de compra de terra pelo Benvirido).

Neste sentido, queremos re-iterar nossas reivindicações de reconhecimento e titulação de nossas terras como comunidade remanescente de quilombo, visto que o grupo dos Benviridos, como somos conhecidos, teve sua origem bem antes do fim da escravidão.

Dentro do reconhecimento e da \_\_\_\_\_ da nossa história, cultura e modo organização e Associação \_\_\_\_\_ de Benvirido Pereira dos Anjos aguardamos uma providência o mais rápido possível da Fundação Cultural Palmares, pois a integridade do nosso patrimônio material e cultural depende da demarcação e titulação da área que herdamos de nossos ancestrais.

Sem mais, nos \_\_\_\_\_ os com cordiais sa \_\_\_\_\_

A Diretoria da Associação dos Herdeiros de Be \_\_\_\_\_ e dos Anjos

- Eustáquio Costa Alves  
 - Ruy dos Santos  
 - Luis de Souza  
 - Arapilício Gomes Mendes  
 - Maria Ramundo  
 - Neza de Souza Lima  
 - Ronaldo do Sacramento Pereira  
 - Gilmar Gouveia Pereira

## Anexo IV - Certidão de Auto-Reconhecimento



59

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
**MINISTÉRIO DA CULTURA**  
**FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**  
 Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

**Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro**

**CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO**

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da **Constituição Federal de 1988**, **CERTIFICA que a Comunidade de Retiro**, localizada no município de Santa Leopoldina, estado do Espírito Santo, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 003, Registro n. 284, fl. 90 nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

**Declarante(s):** Processo nº 01420.000.000.057/98-80  
 Laudo Antropológico emitido pelo pesquisador  
 Osvaldo Martins de Oliveira

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **17 de julho** de 2005.

O referido é verdade e dou fé

**UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO**  
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil  
 Fone: (0 XX 61) 424-0106(0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 326-0242  
 E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

*"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira"* (Wally Salomão)

Anexo V - Ata de Assembléia Extraordinária da Associação dos Herdeiros do Benvindo Pereirados Anjos

16/8 2  
Ata da assembléia extraordinária da Associação dos Herdeiros Benvindo Pereira dos Anjos.

No primeiro dia do mês de junho do ano de mil novecentos e noventa e um às dezesseis horas e trinta minutos no centro comunitário localizado em Retiro, distrito de Mangarai, município e comarca de Santa Leopoldina, Estado do Espírito Santo, os herdeiros do Benvindo Pereira dos Anjos passaram a discutir a pauta desta reunião:

- discutir sobre o regimento interno; - marcar a data da posse da nova diretoria; - marcar a data da eleição e posse do conselho fiscal. Ao dar início a assembléia a presidente provisória da associação dos herdeiros do Benvindo Pereira dos Anjos, srta. Claudina Aristem Alves, fez uma exposição sobre o assunto a ser discutido, colocando em discussão foi aprovado por unanimidade que todos os noventa e oito herdeiros que votaram na eleição da nova diretoria passariam a partir daquela data considerar-se sócios fundadores da associação. Em seguida discutiu-se o segundo item, a data da posse da diretoria, após surgir três propostas sendo a primeira que a posse da diretoria aconteça no dia trinta de junho do corrente. A segunda que fosse no dia quinze de junho e a terceira que fosse no dia oito de junho do corrente ano, haja visto que naquele dia já estava programado a realização de uma festa naquele local. Colocando-se em votação vitoriosa a proposta de que a posse acontecesse no dia oito de junho do corrente ano, por 45 (quarenta e cinco) votos contra 03 (três) votos, sendo que a proposta de que a posse fosse no dia quinze foi retirada pela sua autora antes da votação, ficou decidido também que a eleição e a posse do conselho fiscal acontecerá no

(Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA)

no próximo dia oito de junho juntamente com  
a posse da diretoria. nos tendo assim nada a  
ser discutido, eu Maria da Conceição Balduino  
apresentei a presente ata que vai por mim as-  
sinada e pelos demais membros da diretoria por  
assinaria.

Presidente: Cláudia Regina Alves

Antonina da Sacramento Steiner  
Vice-presidente

Secretária: Maria da Conceição Balduino Maciel

Terceiríssima José Pinheiro de Brito

(Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA)

128  
27

ATA DA ELEIÇÃO PARA A DIRETORIA DA  
ASSOCIAÇÃO DOS HERDEIROS DE BENVINDO PEREIRA  
DOS ANJOS.

RETIRO, SANTA LEOPOLDINA, 06 de Setembro  
de 2003.

ASSINATURA DOS HERDEIROS QUE VOTARAM:

- 1) Gilmar Gouveia Pereira
- 2) Romário dos Anjos
- 3) Neuzete Pereira Lima
- 4) Edna Santos dos Anjos
- 5) Luiz dos Santos
- 6) Maria da P.S. Pereira
- 7) Maria R.P.
- 8) Célia de Brito Bessa
- 9) Marcia Lima de Carvalho
- 10) Mariana Lima de Carvalho

(U) ae., o GfIV.u.,ciJ-- MJ/b.J.Aa

ltW

- i

.J.t..c

P>J \k)ovv dCi

- 14) Marcelo Cristiano Alves
- 15) Apolônio Pereira Maia
- 16) Jeddé da Conceição Benício da Graça
- 17) Espígnol Pereira Brito
- 18) José Souza dos Santos Ariston
- 19) Nelson dos Santos Ariston
- 20) Jochua Pereira Ariston
- 21) Wilson Alves de Lima
- 22) Célia Helena Pereira
- 23) Quirina Santos dos Anjos
- 24) Virgínia Santos Pereira
- 25) Altamir P do Sacramento
- 26) Waldemar Raimundo Brito
- 27) Rosimere dos Anjos Ilouinã

- 198
- 28) Mireia SANTOS PEREIRA
  - 29) ~~M. dos Santos Santos~~
  - 30) ~~...~~
  - 31) Glete maciel dos Santos
  - 32) Francisco Brito da Cerco
  - 33) Maria Dominga da C. Lima
  - 34) Garçimão Silva do Sacramento
  - 35) Delmberg ~~...~~
  - 36) ~~...~~ ~~...~~
  - 37) João Paulo Brito
  - 38) Ilda da Bemundo
  - 39) Marcos Antonio Neves
  - 40) Joãozinho maciel dos Santos
  - 41) Nelj Pereira Cristen
  - 42) Maria José dos Santos Cristen
  - 43) Maria das Graças Poncini
  - 44) Amari Benimundo da Branco
  - 45) Lúis Gonçalves Puga
  - 46) Maxima Raimundo Pereira
  - 47) Mausa dos Santos Pereira
  - 48) Marcélia Santos Pereira
  - 49) Ilda Basseta Lemington
  - 50) ~~...~~ ~~...~~ da Conceição
  - 51) Clivaldo Alves dos Santos
  - 52) Fandiva Cristen Alves
  - 53) Gibon dos Santos Cristen
  - 54) Lucina Santos da Conceição
  - 55) Maria da Conceição P. Maciel
  - 56) Regina Célia S. Sacramento
  - 57) Goute nascimento da conceição
  - 58) Valério Silva Sacramento
  - 59) Waldiene S. do Sacramento de Ilivira
  - 60) Leônia Sacramento Steiner

- 61 - Wilson P. G. do Sacramento
- 62 - Carlos Henrique Sacramento Ferreira
- 63 - Zelga, Alves de Lima Ferreira
- 64 - Estelina do S. Ferreira
- 65 - Nadia Pereira Neves
- 66 - Maria Genilda Pereira P. da Cruz
- 67 - Klyapaucida R. Bondeira
- 68 - Maria da P. Pereira
- 69 - Croniza dos Anjos Silveira
- 70 - Auremi dos Santos Pereira
- 71 - Rosilene dos Anjos Silveira
- 72 - Neide Alves de Lima Raimundo
- 73 - Calixtando Barato Domingos
- 74 - Cleonice Pereira Sacramento
- 75 - Otilia Almeida
- 76 - Leza do Sacramento
- 77 - Emague Ferreira de Aranga
- 78 - Inês Maciel dos Santos Dias
- 79 - ~~Leza do Sacramento~~
- 80 - Elide Micaela Raimundo
- 81 - Rafael dos Santos
- 82 - Paulo Sergio R. da Conceição
- 83 - João B. Benedito
- 84 - Genilda Neves
- 85 - Elzângela Santos dos Anjos
- 86 - Rosilene do Sacramento Ferreira
- 87 - GILBERTO SANTOS dos ANJOS
- 88 - Hermiston Silva do Sacramento
- 89 - Simone Lima de Carvalho
- 90 - Roseli A. de Carvalho Santos
- 91 - Adimoraes Alves de Carvalho
- 92 - Renato Alves
- 93 - Val Benedito



- 218
94. José Maria Domingo
  95. Verônica Elias de Lima
  96. Maria do Carmo Lequiza Benavides
  97. Antônio do Sacramento Steiner
  98. Elida Pereira dos Anjos
  99. Claudenir Pereira dos Anjos
  100. ~~Alta~~ & do Nascimento
  101. Romilza Ferreira
  102. Ronaldo do Sacramento Ferreira

Aos seis dias do mês de setembro do ano de 2003, em Retiro, distrito de Mangarai e município de Santa Leopoldina - ES, procedeu-se a eleição da diretoria da Associação dos Herdeiros de Benúncio Pereira dos Anjos, que teve início às doze horas e trinta minutos e encerramento às dezessete horas, quando iniciou-se a apuração dos votos. O Total de herdeiros votantes foi de cento e dois, conforme está registrado neste livro de ata e conferida as cédulas pela comissão eleitoral composta por Ronaldo Sacramento e Romilda Maria Benúncio Ferreira, ambos herdeiros, e Laureni Luciano (Agentes de Pastoral Negros do Espírito Santo). Participaram do processo eleitoral duas chapas. A chapa 1 foi composta por Cláudia Aristeu Alves, (presidente), Célia de Brito Bessa (Vice-presidente), Márcia Santos Pereira (1ª Secretária), Maria da Penha Pereira (2ª Secretária), Wilson Alves de Lima (1º Tesoureiro), e Antonina Sacramento Steiner (2ª Tesoureira), que obteve 36 (trinta e seis) votos. A chapa 2 foi eleita com 65 (sessenta e cinco) votos, sendo composta como segue: Wallace da Conceição (Presiden-

te), Marina Raimundo Pereira (Vice-Presidente), Valdiene Silva do Sacramento de Oliveira (1ª Secretária), Cesar Jr. Silva do Sacramento (2ª Secretária), Napoleão Gouveia Maciel (1ª Tesoureiro) e Rosilda da Conceição Benvindo (2ª Tesoureira). Do total dos votos, apurou-se 1 (um) voto em branco. Ficou decidido que no dia 18 (dezoito) de setembro de 2003 (Quinta-feira), será realizada a Assembleia Geral Extraordinária para fins de posse da diretoria eleita e escolha ou eleição do Conselho Fiscal da mesma. Nada mais tendo a relatar, eu, Laureni Luciano, encerro a presente ata e a assino com os demais membros da Comissão Eleitoral. Laureni Luciano, Acadêmico do Sacramento Juruá - UFPA

Da reunião da Associação dos Herdeiros Abaúnda Pereira dos Anjos, reunião esta, parte da nova diretoria da Associação que se realiza no centro comunitário, as seguintes horas, no dia doze de setembro de dois e três, em Petrópolis - RJ

Membros da Assembleia da antiga "Associação de Associação"  
 Claudine Creste Alves - Presidente  
 Rafael dos Santos - Vice-Presidente  
 Luciana Santos da Associação - Secretária  
 Napoleão Gouveia Maciel - Tesoureiro  
 Jomar Gouveia Pereira - Fiscal  
 Ronaldo do Sacramento Juruá - Fiscal  
 Marina Raimundo Pereira - Fiscal  
 Angela Teodoro Lima - Segal

Altamira do Sacramento mornel dos Santos Cristen	238 Vagal Vagal
1. Wallace da Conceição	
2. Egar Júnior S. do Sacramento	
3. Francisco Neto da Conceição	
4. Inácia do Carmo Ferreira Benavindo	
5. Lívia Santos da Conceição	
6. Rogério da S. Ferreira	
7. Gibson dos Santos Cristen	
8. Neuza Teixeira Lima	
9. Neide Alves de Lima Raimundo	
10. Santa Ferreira	
11. Claudina Cristen Alves	
12. A. B. Almeida	
13. Regina Célia Silva do Sacramento	
14. Mariálias de Lima Filho	
15. Eduardo P. Brito	
16. Gibson dos S. Cristen	
17. Napoleão Garcia Amad	
18. Wilson Alves de Lima	
19. Edelf Sacramento Oliveira	
20.	



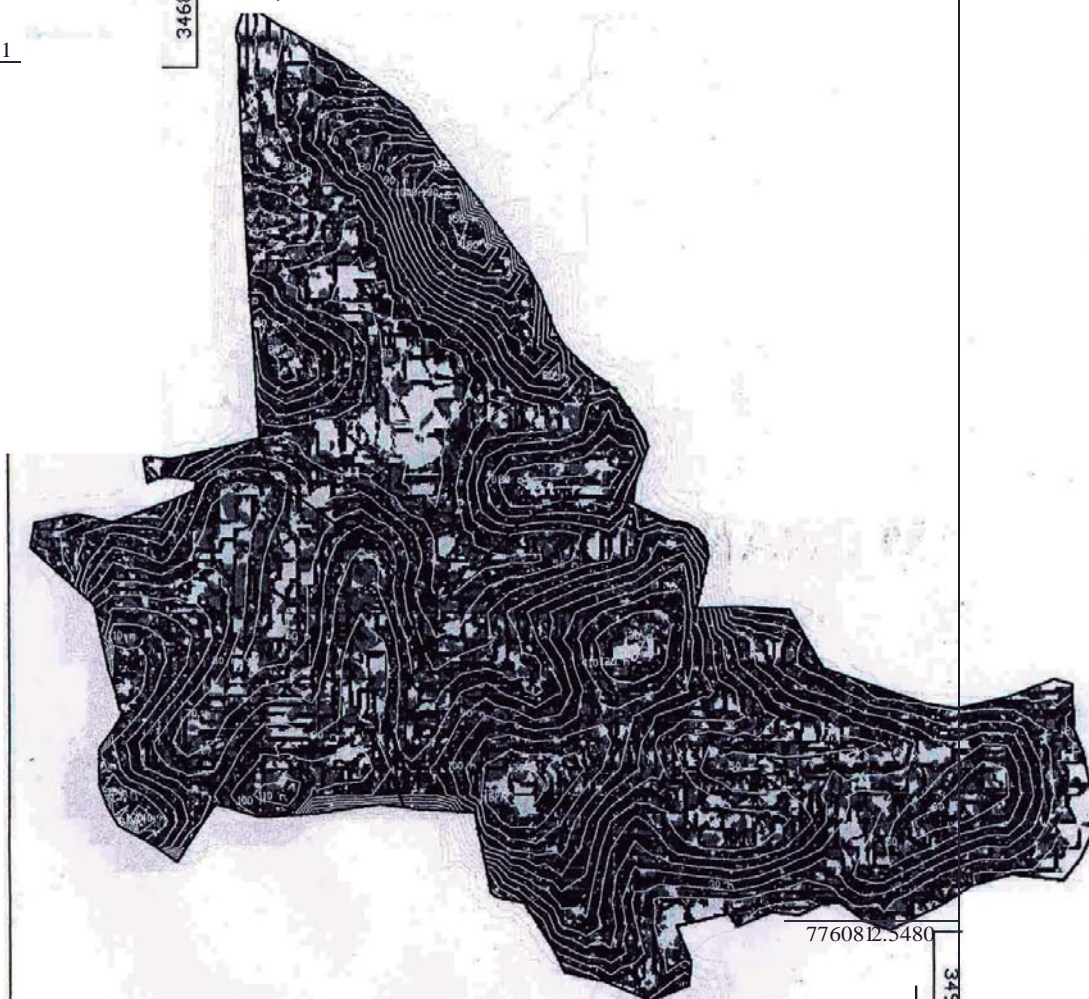


MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO MDA  
 DIVISÃO TÉCNICA SR20/T - CARTOGRAFIA  
 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO ESPÍRITO SANTO - SR20

Móvel TERRITÓRIO QUILOMBOLA  
 Município SANTA LEOPOLDINA ES  
 Área 519,6558 ho.

77717048841

3468873060



7760812.5480

3493947350

CLASSE DE RELEVO	< \$REA < ho. >	REA < X >
PLANO - 0 o. 5Y.	86,3306	6,62
— SUAVE ONDULADO - 5 o. 0Y.	91 7718	17,66
ONDULADO - D o. 5Y.	59,4900	1145
— MUITO ONDULADO - 15 o. 25Y.	99,6522	9,8
— FORTE ONDULADO - 25 o. 47"	126,4826	24,33
— EAS DE USA RESTRITO - 47 o. 00X	519138	9,99
— "EAS DE PRESERVAÇim PERMANENTE - > 00Y.	4,0146	D,77

FONTE	Resp. Tcnlco	Esco.lo.	Do.to.
Pll>nto. elo.boro.do. o. po.rtlr de do.dos coieto.dos eM CQ" 'PO QtrQvfs de r c ptores GPS e col'blno.dos col' l'lo.gens de so.tlilte		1 / 20.000	JANEIRO / 2007

## Anexo VII - Cartaz da Caminhada Noturna dos Zumbis Contemporâneos



Agentes de Pastoral Negros  
Quilombo Estadual do Espírito Santo

**15 ANOS**



CONVITE

CAMINHADA NOTURNA DOS  
**ZUMBIS**  
CONTEMPORÂNEOS

*Quilombolas andam na  
estrada de Mangaraí.*

APNs  
ES

(Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA)

Anexo VIII - Imagens das Crianças Quilombolas e o Espaço Escolar



Foto: Espaço Escolar (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Joyce, Manu, Gabi e Cíntia (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)





Foto: Rayssa e Melissa (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Matheus Gabriel (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Matheus (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Caio (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Joyce (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Joyce (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Analice (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto: Macaule (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)



Foto:Pesquisadora e Kamille Victória (Fonte: Arquivo pessoal Marina Miranda)