

**Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Sociologia**

EMILENE LEITE DE SOUSA

**“QUE TRABALHAIS COMO SE BRINCÁSSEIS”:
Trabalho e ludicidade na infância Capuxu**

Campina Grande
2004

EMILENE LEITE DE SOUSA

**“QUE TRABALHAIS COMO SE BRINCÁSSEIS”:
Trabalho e ludicidade na infância Capuxu**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Doutora Simone Carneiro Maldonado

Campina Grande
Março de 2004



S725t Sousa, Emilene Leite de.
"Que trabalhais como se brincasseis" / Emilene Leite de
Sousa. - Campina Grande, 2004.
242 f.

Dissertacao (Mestrado em Sociologia) - Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

1. Infancia. 2. Trabalho. 3. Ludicidade. 4.
Aprendizagem. 5. Crianças Capuxu. 6. Dissertacao. I.
Maldonado, Simone Carneiro, Profa. Dra. II. Universidade
Federal de Campina Grande - Campina Grande (PB) III. Título

CDU 331-053.2(043)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Simone Carneiro Maldonado (orientadora)

Universidade Federal da Paraíba/UEPB

Profª. Dra. Maria Rosilene Barbosa Alvim

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Profª. Dra. Tereza Correia da Nóbrega Queiroz

Universidade Federal da Paraíba/UEPB

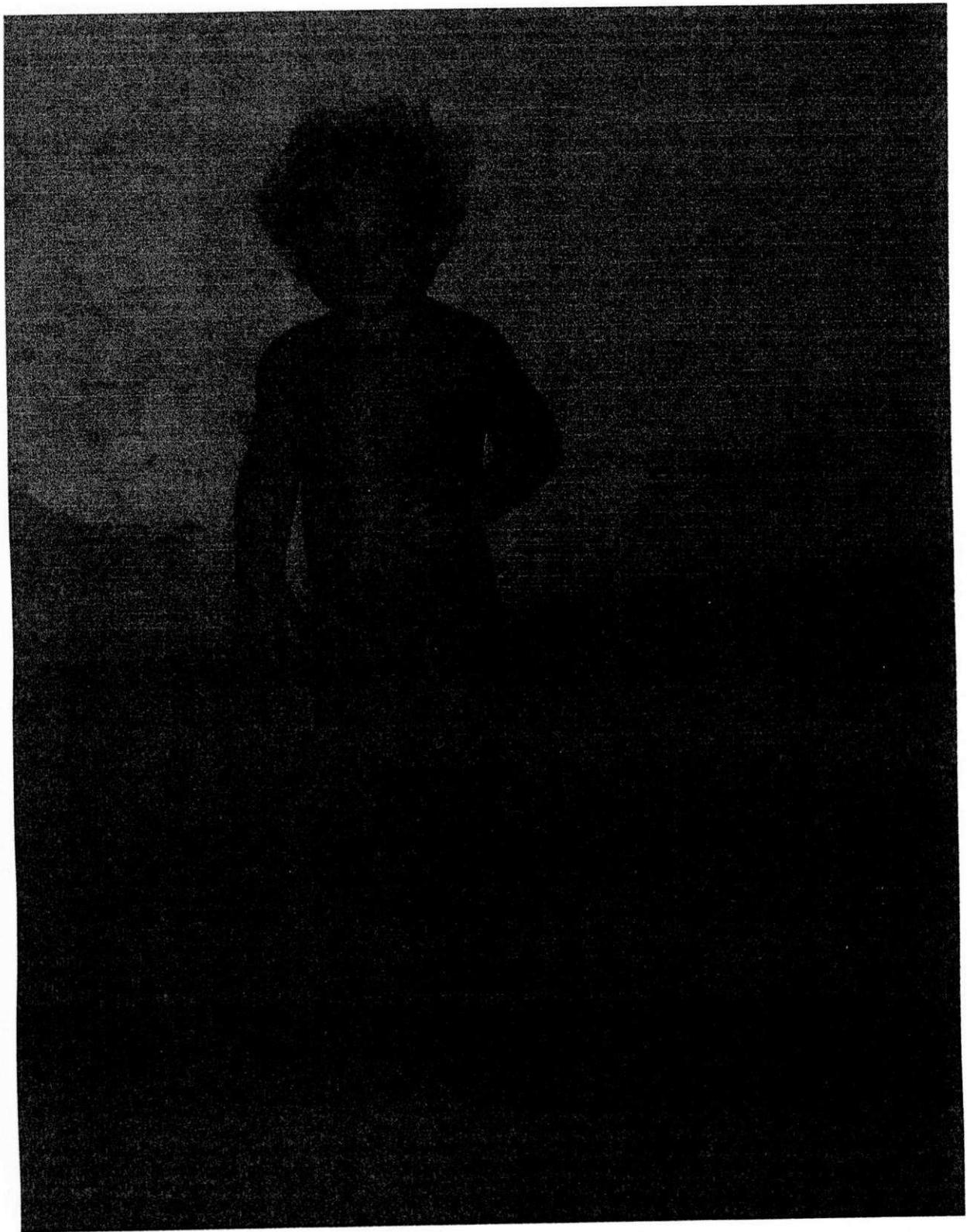


Figura 1: Wallison (2) flagrado exibindo a sua nudez e a sujeira no fim de um dia de brincadeiras

Às crianças Capuxu por terem compartilhado comigo o que nelas há de mais belo; o sorriso e as lágrimas, a magia da gargalhada, a doçura do olhar, a sinceridade das palavras e a leveza do toque. Todas essas coisas que não puderam e jamais poderão ser descritas.

Agradecimentos

À minha mãe, Joana d'Arc, agradeço por ter me ensinado a ler e escrever aos quatro anos, antes mesmo de eu ir à escola. Ao meu Pai, Roberto Gentil, por ter aprimorado a minha leitura, tornando-a um hábito, e a minha escrita com a leitura de seus próprios escritos.

Aos meus irmãos Roberto Júnior, Eulina Ryan e Ellida Karituanna por terem divertido os dias de minha infância e compartilharem comigo grandes alegrias de minha vida.

À minha orientadora amiga, Professora Doutora Simone Maldonado, por ter me creditado a realização desta pesquisa, por deixar-me confiante e segura nos meus momentos difíceis e acima de tudo, por ter me apoiado assumindo a minha orientação com responsabilidade e satisfação.

Ao Professor Hélder Pinheiro, esse “Menino Impossível”, pela contribuição com a indicação de obras literárias.

Aos funcionários do PPGS/Campina Grande: Joãozinho (o grande amigo), Rinaldo e Seu Zezinho por alegrar o atendimento aos alunos, pela dedicação e o trabalho sempre prestativo. No PPGS/João Pessoa, agradeço a Sandra e a Nanci pelos serviços a mim prestados.

Aos amigos, Cleoneide, Justino, Assunção, Paola, Paulo Diniz, Maria Rodrigues, Silvana, Mary, Cassandra, Patrícia e Maria Lúcia (UFPE) pelas conversas divertidas, os momentos de lazer e a confiança que sempre depositaram em mim.

À Guia por ter compartilhado comigo o apartamento, as madrugadas de leituras e as discussões sobre o meu Objeto.

À Adriana (Dri), minha amiga dileta, por ter compartilhado tudo isso e muito mais, por ter se tornado uma irmã querida e me fazer sentir, em sua companhia, a leveza da vida como numa infindável infância.

Às Professoras Dra. Rosilene Alvim e Dra. Tereza Queiroz por terem participado do meu processo de qualificação, contribuindo para o encaminhamento satisfatório deste trabalho.

Aos Professores Dra. Benedita Cabral, Dra. Magnólia Gibson, Dr. Jean-Philippe Tonneau, e Dra. Elizabeth Cristina pelas contribuições fundamentais.

A Eriosvaldo (Erizinho), por ter me acompanhado ao longo de todo esse tempo, sendo sempre o meu primeiro leitor. Devo-lhe mesmo a realização deste trabalho.

À comunidade Capuxu em geral e, em especial a Tequinha e Izabel pelas hospedagens, e a todos os pais que confiaram a mim a companhia de seus filhos.

À Secretaria de Educação do Município de Santa Terezinha, em especial as senhoras Ângela Ayres, Rosângela Cruz e Joana d'Arc Sousa pelas informações adquiridas junto à Secretaria.

À Prefeitura Municipal de Santa Terezinha sob administração do Dr. José Afonso Gayoso Filho, pela ajuda com os transportes que me levaram à comunidade.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudo durante esses dois anos.

O MUNDO DO MENINO IMPOSSÍVEL

Jorge de Lima

Fim da tarde, boquinha da noite
com as primeiras estrelas
e os derradeiros sinos.

Entre as estrelas e lá detrás da igreja,
surge a lua cheia
para chorar com os poetas.

E vão dormir as duas coisas novas desse
mundo:
[o sol e os meninos.

Mas ainda vela
o menino impossível
aí do lado
enquanto todas as crianças mansas
dormem
acalentadas
por Mãe-negra Noite.

O menino impossível
que destruiu
os brinquedos perfeitos
que os vovôs lhe deram:

o urso de Nürnberg,
o velho barbado jugoelavo,
*as poupes de Paris aux
cheveux crepes,*
o carrinho português
feito de folha-de-flandres,
a caixa de música checoeslovaca,
o polichinelo italiano
made in England
o trem de ferro de U.S.A
e o macaco brasileiro
de Buenos Aires
moviendo la cola y la cabeça.

O menino impossível
que destruiu até
os soldados de chumbo de Moscou
e furou os olhos de um Papá Noel,
brinca com sabugos de milho,
caixas vazias,
tacos de pau,

pedrinhas brancas do rio...

“Faz de conta que os sabugos
são bois...”

“Faz de conta...”

“Faz de conta...”

E os sabugos de milho
mugem como bois de verdade...

E os tacos que deveriam ser
soldadinhos de chumbo são
cangaceiros de chapéu de couro...

E as pedrinhas balem!
Coitadinhas das ovelhas mansas
longe das mães
presas nos currais de papelão!

É boquinha da noite
no mundo que o menino impossível
povoou sozinho!

A mãe cochila.
O pai cabeceia.
O relógio badala.

E vem descendo
uma noite encantada
da lâmpada que expira
lentamente
da parede da sala...

O menino poisa a testa
e sonha dentro da noite quieta
da lâmpada apagada
com o mundo maravilhoso
que ele tirou do nada...

Xô! Xô Pavão!
Sai de cima do telhado
Deixa o menino dormir
Seu soninho sossegado!

(De Poemas)

RESUMO

Neste trabalho, busco demonstrar a concepção de infância vigente na comunidade Capuxu. Para isso, atento para as práticas da infância que vigoram na comunidade e são legitimadas pela mesma, ciente de que a infância é um construto cultural e por isso, estas práticas são particulares, sofrendo alterações de lugar para lugar. Por essa razão, propus-me incursionar, via infância, pelas particularidades sócio-culturais desta comunidade camponesa endogâmica, preocupada em vivenciar uma experiência de infância que, partido da análise do cotidiano da comunidade, seja capaz de refletir e de assumir seus valores, seus hábitos, suas crenças. Logo, a infância é uma das fases na qual se cultiva o interesse pela sua identidade. Embora a infância tenha sido desenhada, pelas Ciências Sociais e literatura em geral, com as formas da ludicidade, a comunidade Capuxu determina para a vivência salutar da infância de suas crianças, aspectos para além do ludismo. Emerge na infância Capuxu uma trilogia que a determina: a ludicidade, a aprendizagem e o trabalho. Longe de se transformarem em pólos opostos, interligados pela aprendizagem, o trabalho e o lúdico não são incompatíveis na infância Capuxu. No Sítio Santana, onde as crianças Capuxu vivenciam sua infância camponesa, os espaços e tempos do trabalho, da ludicidade e da aprendizagem se misturam, emaranhando-se. Deste modo, o aprendizado para o trabalho é incorporado nas práticas coletivas que são, em si, educativas e lúdicas, e integram o processo de socialização das crianças. Estes três elementos – ludicidade, trabalho e aprendizagem – interagindo dão forma particular à infância Capuxu e nos guiam a uma nova teoria: a infância deve ser pensada a partir de suas práticas. Assim, cada comunidade determina que aspectos caracterizam e legitimam a infância de suas crianças. Entre as crianças Capuxu descobri a realização de um trabalho que não nega o lúdico nem a educação; uma aprendizagem que acontece não só na escola, mas também no roçado durante o trabalho e durante a vivência do lúdico; um lúdico que está por toda parte e em quase todos os momentos e, por fim, uma infância que se define com características bastante particulares.

Palavras-chave: Infância; Trabalho; Ludicidade; Aprendizagem; Crianças Capuxu.

ABSTRACT

In this work I seek to show the concept of childhood of the children of Capuxu community. For this, I dwell on the childhood practices in existence in the community and legitimized by the same, conscious that childhood is a cultural construction and hence these practices are particular to and altered from place to place. For this reason, I propose to course through the socio-cultural particularities of this rural community, via the spectrum of childhood. The preoccupation is with the living childhood experiences and how these may be capable of reflecting the daily life of the community and assume its values, customs and beliefs. To begin with childhood is one of the life phases that cultivate interest in identity. Even though the social sciences and literature in general may have designed childhood with forms of play the Capuxu community has determined aspects that go beyond the fun element. In the Capuxu childhood a trilogy emerges: play, learning and work. Far from turning into opposite poles, interconnected by learning, work and play are not incompatible in Capuxu infancy. In the Santana farm, where the Capuxu children live out their rural infancy, the spaces for and times of work, of play and of learning are mixed and intertwined. In this way learning for work is incorporated in collective practices that are, in themselves educational and fun orientated and integrate the socialization process of the children. These three elements: play, work and learning, in interaction give a particular form to Capuxu infancy and lead us to a new theory: childhood ought to be perceived from the point of view of its practices. In this way each community determines what aspects characterize and legitimate the childhood of its children. Amongst the children Capuxu I discovered: that work does not deny either play or learning; that learning occurs not only in the school, but also in the planting field during work and during play; that play is in everything and in all moments and finally a childhood that is defined with many particular characteristics.

Key-words: Childhood/Infancy; Work; Learning; Play/Fun; Capuxu children.

Relação de Figuras

Figura 1: Wallison (2) flagrado exibindo a sua nudez e a sujeira no fim de um dia de brincadeiras.....	iii
Figura 2: Euzari (4) que nos abre a porteira.....	23
Figura 3: Flávia (7) e Euzari (4) levam para o roçado as latas em que seus pais trarão a água da cacimba. Desfeito o galão a madeira serve a Ilane (5) e Ítalo (5) que brincam com ela na bicicleta.....	98
Figura 4: Wendel (3), com o dedinho na boca, exhibe sua nudez durante as brincadeiras.....	119
Figura 5: Criança Capuxu acompanha o pai até a cacimba. Sem qualquer obrigação o pequeno segue à frente.....	123
Figura 6: Grupo Escolar Porfirio Higino da Costa.....	125
Figura 7: Ítalo (5) perpassa sozinho a cerca que leva ao roçado em busca dos amigos.....	141
Figura 8: Crianças Capuxu brincam na porteira de acesso à casa dos amiguinhos..	142
Figura 9: Euzari (4) traz do roçado os recipientes em que levou água potável e alguns biscoitos.....	144
Figura 10: Flávia (7) leva água potável aos pais que estão na roça.....	145
Figura 11: Yasmin (4) numa manhã sonolenta de Domingo, de volta do curral, leva o leite para seus irmãozinhos que esperam.....	148
Figura 12: Joselito Jr. (7) liga o poço que libera a água para as casas do lado A do Sítio.....	149
Figura 13: Daniela (6) molha o seu cachorro na manhã quente de verão.....	150
Figura 14: Eliane (2) tange as galinhas que invadem a sua casa.....	151
Figura 15: Eron (10), Denise (4), Juliana (5), Daniela (6) e Ítalo (5) brincam juntos no espaço da rede.....	161
Figura 16: Eliane (2) é ajudada a se balançar no balanço natural formado por um cipoal.....	163
Figura 17: Eliane (2) que acompanhou as irmãs que levaram água e biscoito ao roçado segue seu percurso de volta com a sua boneca loirinha sempre à mão.....	164
Figura 18: Flávia (7) acompanha os passos de sua irmã Eliane (2) que ficou para trás ao tentar acompanhar as demais crianças que corriam pelos caminhos do Sítio	170
Figura 19: Ítalo (5) “passa a pedra” para dar início a brincadeira de se esconder.	

Ilane à esquerda, já se livrou da tarefa e espera o resultado final.....	175
Figura 20: Brincadeira de rancho.....	177
Figura 21: Academia ou amarelinha.....	178
Figura 22: Brincadeira do anel durante o recreio da escola.....	179
Figura 23: Flávia (7) conta até vinte sem ver onde as crianças estão se escondendo.....	180
Figura 24: Ítalo (5) e Daniela (6) divertem-se no canteiro de obras.....	185
Figura 25: Thiago (5) exhibe o brinquedo que ganhou da mãe às demais crianças....	186
Figura 26: Ítalo (5) e Joselito Jr. (7) disputam uma partida de futebol no terreiro da casa de Jr.....	187
Figura 27: Crianças reunidas numa manhã de Sábado.....	188
Figura 28: Algumas bicicletas das crianças Capuxu.....	196
Figura 29: Flávia (7) assiste à irmã Euzari (4) brincando de cavalo com a vassoura.....	197
Figura 30: Denise (4) e Ilane (5) brincam com suas bonecas dentro de um “caixote de carregar bananas”.....	198
Figura 31: Durante a reforma de sua futura casa, Ítalo (5) disputa com Eliane (2) a vez de deitar sobre o carrinho de mão para ser carregado por Flávia (7).....	199
Figura 32: Eron (10) costura roupinhas para as bonecas das meninas que não sabem manusear linha e agulha.....	203
Figura 33: A arapuca engenhada pelos meninos com a ajuda dos adultos está pronta para a caça das rolas sertanejas.....	204
Figura 34: Eliane (2) exhibe sua boneca sem os membros superiores.....	208
Figura 35: As meninas se abaixam ao som do Miau! que marca o término da ciranda. Denise (5) não interrompeu a refeição. Manteve na boca a mamadeira.....	210
Figura 36: À sombra, as crianças Capuxu divertem-se colocando em movimento uma ciranda.....	214
Figura 37: Menino Capuxu cuida do burro do lado de fora da casa enquanto espera o seu pai.....	221
Figura 38: Yan (6) apresenta seu companheiro fiel: o sonolento “Gigante”.....	222

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	26
UNIVERSO DA PESQUISA	33
1. INFÂNCIA, LUDICIDADE, TRABALHO E SOCIABILIDADE.....	36
1.1. Uma reflexão sobre os estudos da infância.....	36
1.2. Sobre a infância: uma revisão conceitual histórico-filosófica	38
1.3. A infância representada pela literatura regional	51
1.4. Sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira.....	60
1.5. Sobre a exploração do trabalho infantil.....	77
1.6. O trabalho infantil Capuxu: exploração ou socialização?	87
1.7. A forma lúdica da sociabilidade infantil Capuxu.....	93
2. A INFÂNCIA CAPUXU	97
2.1. A vivência da infância	98
2.2. “Era uma vez...”: As lendas da infância e principais figuras lendárias.....	107
2.3. “Isso faz mal”: o sistema de crenças da infância	112
2.4. “Foi namorar perdeu o lugar”: a linguagem infantil e algumas parlendas	113
2.5. “Roupa de ficar em casa” <i>versus</i> “roupa de sair”: o vestuário infantil	120
3. AS CRIANÇAS CAPUXU E A APRENDIZAGEM.....	122
3.1. “Tô aprendendo a trabalhar”: a aprendizagem camponesa	122
3.2. A escola	125
3.3. “Eu já sei ler”: a aprendizagem escolar	127
3.4. O horário da escola.....	132
3.5. A merenda.....	135
3.6. O recreio	136
3.7. O lúdico na escola	138
3.8. A socialização através da escola	139
4. O TRABALHO DAS CRIANÇAS CAPUXU.....	142
4.1. “Eu vou, eu vou, pro roçado agora eu vou”: o roçado	142
4.2. “Sou menino trabalhador”: as tarefas das crianças no roçado.....	145
4.3. Os arredores da casa.....	149
4.4. Os horários.....	154
5. O LÚDICO NA INFÂNCIA CAPUXU	156
5.1. “Quer brincar?”: o brincar das crianças Capuxu.....	156
5.1.1. Espaços do brincar.....	161
5.1.2. Horários do brincar.....	167
5.1.3. O brincar a cada idade	170
5.2. “Vai brincar de quê?”: as brincadeiras	174
5.2.1. As brincadeiras do cotidiano.....	178
5.2.2. Brincadeiras de fim de semana.....	186
5.2.3. Brincadeiras de sazonalidade	191
5.2.4. Brincadeiras dos períodos festivos	195
5.3. Os brinquedos	196
5.3.1. Os brinquedos mais utilizados	197
5.3.2. Objetos que viram brinquedos	200

5.3.3. Brinquedos confeccionados por eles	203
5.3.4. Objetos e brinquedos quebrados e consertados.....	208
5.4. Cantigas Infantis	211
5.4.1. “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar” : cantigas de roda ou cirandas.....	211
5.4.2. Brincadeiras cantadas	217
5.4.3. “Dorme nenê...”: cantigas para ninar as crianças Capuxu	220
5.5. Os animais de estimação.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	226
BIBLIOGRAFIA	232
ANEXO.....	239

APRESENTAÇÃO

Começar uma história é propor um novo enredo, um outro discurso. E todo início é prenhe de esperança. Depois de dois longos anos de pesquisa, sinto-me pronta para voltar ao lugar onde tudo começou.

Voltar ao início do percurso, depois de tê-lo percorrido até o fim, significa trazer comigo elementos novos antigos. É semelhante a começar a mesma história, mas escrevendo-a agora num contexto diferente e com elementos diversos daqueles de outrora.

A minha tarefa aqui é de descortinar para o leitor o mundo que eu já visitei. Pois que a cortina é sempre invólucro de penumbras e por detrás dela nada é transparente ou coerente. Descortinar um mundo conhecido, por pouco que seja, é semelhante à ação de despi-lo e, junto com ele, nessa demonstração, despiro-nos um pouco.

Disso é feita toda escolha: de exposição e receio. A escolha de um Objeto de pesquisa expõe-nos no mais íntimo de nosso ser. Pois que nenhuma escolha está descontextualizada.

Escolher um Objeto de estudo dentre tantas alternativas é mostrar o que de nós há nele ou, do contrário, o que de nele há em nós. A minha escolha foi feita disso, de atração e paixão, consternação e receio. Eu costumo dizer que foi praticamente o meu Objeto que escolheu a mim e não o contrário.

Brasiliense, vim aos três anos descobrir a minha infância no sertão da Paraíba. Filha de pais paraibanos, voltei – junto aos meus pais e irmãos - ao sertão em busca da herança que foi legada ao meu pai. Deixamos em Brasília a pouca experiência da vida citadina e o nosso lugar passou a ser a Fazenda São Matheus. Herdeiro de um dos maiores

fazendeiros da região o meu pai fez-se homem público e respeitado e nós éramos os filhos do fazendeiro.

A nossa casa era a casa-grande, a sede da Fazenda. E foi ela o envoltório dos dias de minha infância. Mas a distância que se punha entre mim e as outras crianças, filhas de moradores e vaqueiros de meu pai, não era pequena.

A casa-grande - sempre cheia de babás e empregadas, de limpeza e ordem - nos afastava em parte das demais crianças sendo esta distância rompida apenas pelo desejo que une crianças das mais diferentes raças, religiões ou condições financeiras: o desejo de brincar.

Deixava os meus brinquedos confeccionados em busca do lúdico vivenciado no campo. A lagoa, que chamávamos à época sob o epíteto de “Lagoa Azul” foi testemunha dos verões de minha infância. Os banhos nos tanques, os passeios pelo mato, o subir em fruteiras, os banhos de chuva, o esperar o leite no curral tirado direto do peito da vaca, marcaram minha infância campestre.

Aos cinco anos, mandada à escola na cidade de Patos, perdiam-se de mim, tão cedo!, as manhãs de minha infância. Voltaria à brincadeira rural apenas durante as férias de Julho e de fim-de-ano e quando não viajasse para visitar os parentes distantes.

Estudando na cidade e dividindo-me entre ela e a Fazenda é que ouvi falar pela primeira vez do povo Capuxu. O Sítio Santana não fazia divisa com as terras de meu pai, mas estava situado a poucos quilômetros delas. Nas idas à cidade de Santa Terezinha, onde meu pai lançava-se na vida política, passei a saber cada vez mais sobre o povo Capuxu.

Quando terminei o ensino médio vim à Campina Grande cursar a graduação em Ciências Sociais. Foi quando no ano de 2000, bolsista de iniciação científica e integrada ao GPAF (Grupo de Pesquisa sobre Agricultura Familiar)¹, pude optar pelo Objeto de estudo e o

¹ Sob a orientação da Professora Doutora Ghislaine Duqué

locus. Escolhi a juventude rural como meu tema de pesquisa e o Sítio Santana e seu povo Capuxu como *locus* e sujeitos de pesquisa.

Por essa época estudava a disposição dos jovens camponeses Capuxu em assumir ou não a propriedade e com ela o trabalho agrícola². Embora o grupo específico ao qual esta pesquisa se dirigia fosse os adolescentes filhos de agricultores familiares, não pude deixar de perceber - através da observação direta - a execução do trabalho agrícola por crianças.

Nesta comunidade deparei-me com o desconhecido: a forma divertida, descontraída e brincalhona com a qual as crianças do campo executavam o trabalho. Foi a partir disso que nasceu meu Objeto.

A presença freqüente das crianças no roçado ou em casa, durante as entrevistas que realizava, despertava insistentemente a minha atenção. Mais ainda quando entre uma pergunta e outra durante as entrevistas que fazia com os jovens e seus pais, no roçado, um destes pequenos nos interrompia com suas gracinhas e travessuras. Eles brincavam por toda parte, nos roçados, terreiros, monturos e no interior das casas. E brincavam mesmo enquanto ajudavam a família, a limpar a terra, plantar ou colher (as três fases do ciclo agrícola).

Confesso que diante do inusitado me surpreendi: ao contrário do que esperava encontrar, as crianças brincam alegremente no ofício de um trabalho que há muito se diz violento e explorador, usurpador da infância.

A partir de minha experiência empírica nasceu o meu Objeto, ali mesmo, no roçado vendo cabos de enxada virarem cavalinhos e espigas de milho adquirirem vida e se transformarem em bonecas.

As minhas indagações não são um disparate. Afirmam a imprensa e a ciência que todo e qualquer trabalho realizado durante a infância conduz a não vivência dessa fase do

² Observei entre os jovens Capuxu uma espécie de migração de retorno que legitimava a escolha dos jovens em assumirem o trabalho agrícola e junto a ele a propriedade dos pais (Sousa, 2002).

ciclo de vida. Mas, como negar a vivência de uma infância que ali mesmo me saltava aos olhos?

As crianças camponesas são levadas ao roçado, ajudam aos demais membros da família, mas nem por isso deixam de viver o lúdico e a infância.

Com esta experiência empírica confrontei a teoria. O que presenciei em campo não legitimava o que diziam alguns autores da literatura sociológica. A construção deste problema me levou outras tantas vezes a estas crianças, as suas vidas e as práticas de vivência da infância.

Com elas descobri e descubro a cada dia, no mais legítimo exercício de relativização que já pratiquei, novas formas de se viver a infância, o trabalho e o lúdico.

Mas, realizar esta pesquisa não tem sido uma tarefa fácil. Inicialmente, porque o caminho que me leva às crianças camponesas é sempre adverso ao caminho das teorias sobre o trabalho e a infância. O que exige de mim um contínuo exercício de relativização.

Durante a pesquisa eu enfrentei alguns entraves metodológicos. O primeiro deles foi em relação ao senso local que eu já havia iniciado. O objetivo deste senso era o registro dos habitantes de um local que não tem qualquer história oficialmente reconhecida. A principal dificuldade para a elaboração dele se deu devido à grande extensão da comunidade que não permite a um pesquisador percorrê-la sozinho neste trabalho de coleta de dados num breve período de tempo.

Outro entrave se dá porque a opção por fazer uma etnografia exige a minha permanência no universo Capuxu, e, distante do meu próprio mundo, vivencio a pesquisa como um empreendimento solitário.

A alegria do dia - no corre-corre com as crianças - é logo substituída pela solidão noturna, elas adormecem, e eu, com as minhas reflexões, fico a espreitar a madrugada, à mercê da nova manhã que trará de volta os meus companheiros. Alegro-me acordar com os

gritos estridentes vindos da escola, ou melhor ainda, com os sussurros e olhares que atravessam o quarto entrando pelas frestas da janela. Elas, as crianças, conseguem sempre acordar primeiro que eu.

Além deste entrave empírico – digo, pessoal - reza a teoria, os meus sujeitos de pesquisa constituem uma categoria sem voz. Silenciosa para a ciência sociológica ou antropológica, a infância é sempre, como diz o próprio termo, propriedade do não-falar, do silêncio, “pequena humanidade silenciosa, que gravita penosamente ao redor dos adultos (e dos pesquisadores!)” (Martins, 1993:09).

Mas não falaria a infância uma outra linguagem?! Uma linguagem, talvez, distinta da literal, da científica, da midiática e dos adultos?

Estudando a infância, e especificamente a das crianças camponesas que é caracterizada também pelo trabalho, descubro que há muitas formas da criança (*infante*) falar.

As crianças de toda e qualquer cultura falam muito sobre si mesmas. O problema talvez não resida na incapacidade de falar das crianças (como acreditaram aqueles que deram a esta fase do ciclo de vida do indivíduo o nome de infância – qualidade do que não fala). O problema está no discurso que se faz sobre elas que está sempre na terceira pessoa.

Por isso se diz que a criança é sempre o Outro em relação àquele que sobre ela fala. Construir um discurso a respeito da criança e sua infância exige do pesquisador uma cautela semelhante aquela de quem reconstrói um brinquedo que a própria criança quebrou.

Mas é possível, ao contrário do que muitos pensam, deixá-la falar. A tarefa do pesquisador, neste caso, não é mais do que entender os mecanismos e dispositivos através dos quais a criança fala de si e de sua infância. Busco neste trabalho não falar *sobre* ou *da* criança, mas trazer a voz da criança sobre seus modos de brincar e trabalhar, de ser criança.

Entre as crianças camponesas que trabalham na roça, um dos principais dispositivos no falar sobre si, pasmem!, é o lúdico. Através do brinquedo, do brincar e da brincadeira, consegui instaurar laços de sociabilidade com os sujeitos de minha pesquisa.

Uma música infantil³ colocou-me lado a lado com as crianças e me permitiu os primeiros tímidos apertos de mãos. Essa timidez, bilateral, foi rompida com a descoberta da possibilidade da comunicação (através da brincadeira) delas mesmas com um adulto – eu.

É através desta linguagem que desenvolvo esta pesquisa. O meu contato com elas, cada vez mais forte e pessoal, me permite vivenciar entre elas o que é ser criança camponesa.

Compartilho com as crianças Capuxu um pouco da sensibilidade que a academia ainda nos permite ter. E elas compartilham comigo, suas histórias, seus instrumentos de trabalho, seus brinquedos e suas brincadeiras.

A observação, especialmente a participante, é o principal método para a construção desta etnografia⁴. O descrever densamente, conforme propôs Geertz (1989), só se faz possível por conta da minha experiência intensa de viver entre elas. Esta experiência me faz reformular hipóteses e objetivos, descobrir o inusitado e esquecer o teoricamente impossível.

Os meus métodos foram repensados. As entrevistas, com seus roteiros previamente preparados, cederam lugar as conversas mais informais, quando as crianças me davam as informações mais importantes sobre si mesmas.

³ “Se passarinho voa eu também quero voar, com o biquinho para o chão e as asinhas para o ar. O pé, o pé, o pé, a mão, a mão, a mão, dê uma volta meu amigo, aperte a mão do seu irmão”.

⁴ Esta pesquisa inspira-se metodologicamente na proposta de Geertz (1998) em fazer etnografia. Para este autor (1989: 25) fazer etnografia “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de eclipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Fazer etnografia, portanto, é muito mais que transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e etc. Fazer etnografia consiste no esforço intelectual do pesquisador em produzir uma descrição densa do objeto em estudo. Produzir uma descrição densa é a capacidade de seguir uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais o objeto de estudo é passível de interpretação e sentido.

A realização das entrevistas foi dificultada pela inquietude típica da infância. Mas o uso do gravador não se fez dispensável. Este, junto à máquina fotográfica, se transformou em espécie de “senha de entrada” para mim no campo. A descoberta da própria voz no gravador exerceu um fascínio tamanho entre as crianças que, quando a notícia do “radinho” se espalhou, todas vinham falar e cantar para que eu gravasse e exibisse depois suas vozes. O uso da máquina fez com que elas me chamassem a qualquer novo acontecimento para que eu registrasse com as minhas fotografias.

Todavia, a tentativa de registros dos momentos por meio da fotografia não foi de todo fácil. O meu intuito era de flagrar os momentos lúdicos e de trabalho das crianças da maneira mais espontânea possível. Com esse fim, passei a ter a máquina fotográfica sempre em punho e pronta para qualquer flagrante.

Entretanto, esses acontecimentos não requerem, no mais das vezes, uma fração de segundos. E uma vez flagrado o momento, o tempo de preparação para a foto é suficiente para que as crianças corram envergonhadas, deixando brinquedos, instrumentos de trabalho e local em busca da proteção de um adulto.

Quando isso não ocorria – e passou a ocorrer cada vez menos com a minha aproximação com elas – acontecia das mães darem sempre um jeito de tirar as crianças rapidamente para vesti-las ou arrumá-las. Havia um desejo constante por parte das suas mães de que nas fotos os seus filhos aparecessem sempre bem vestidos, limpos e arrumados, assim, a espontaneidade do momento era interrompida.

As crianças desejam em minha companhia sempre a diversão, e enquanto nos divertimos, tal qual elas fazem no roçado, eu trabalho. Pois então não pode o trabalho ser brincadeira e vice-versa?

Juntos também construímos o croqui da comunidade: colamos páginas e páginas pautadas, estendemo-las sobre o chão, deitamo-nos sobre elas e com grafite e borracha desenhamos a comunidade sob o olhar da infância (ver em anexo o croqui da comunidade).

O distanciamento que deve existir entre sujeitos de pesquisa e pesquisador, para aqueles que acreditam na objetividade e neutralidade científica, não é válido para mim.

No fim do dia gravava todas as minhas impressões e sensações e escrevia no diário de campo. Tantas vezes, escrevia sobre as crianças enquanto elas me cercavam à mesa, ou brincavam por perto. Acabava sempre interrompendo meus registros e cedendo ao apelo do brincar e do conversar. Enquanto não o fazia elas me pediam lápis e papel e sentavam ao meu lado preenchendo todos os papéis possíveis com o meu nome com letras de todas as cores e tamanhos. Nesses papéis ficou o registro do carinho e da aceitação que me proporcionaram, da compreensão da diferença, do respeito mútuo.

Esta etnografia, mais do que um exercício de alteridade e relativização, é um exercício de paixão. Ao contrário do que pensei, a minha relação com os meus “pequenos sujeitos de pesquisa”, brotou rápida e apaixonadamente nas minhas ainda primeiras horas entre eles.

A diferença de idade, pois sou pesquisadora-adulta não os afastam de mim. Num primeiro momento foi mesmo a curiosidade que os trouxe para perto, em grande quantidade, para ver-me. Pendurados às janelas, os menorzinhos nos braços dos maiores, pelas frestas das portas, por trás de sofás e cortinas, entre plantas, paredes, redes e dobradiças eles me descobriam.

Depois, a timidez cedeu lugar a curiosidade que se intensificava e eles desejavam ver-me de perto quase tanto quanto eu a eles. Os seus olhos descobriam em mim o diferente. O Outro era eu. As suas mãozinhas ansiavam por tocarem os meus pertences e os instrumentos de trabalho (gravador, fitas, lápis, cadernos, máquina fotográfica, livros, etc.).

Pouco a pouco brincavam com eles e me interrogavam a respeito como se fossem eles os pesquisadores e eu a grande descoberta.

É, ao contrário do que dizem alguns, ciência também se faz com paixão. As crianças são os meus informantes, companheiros e guias. Acompanham-me por toda parte, apresentam-me uns aos outros sussurrando o meu nome.

Em poucos dias entre as crianças já conseguia falar um pouco da linguagem deles. Não diz Malinowski que aprender a língua do nativo é preciso? (Guimarães, 1998:39) Esforcei-me e consegui falar, através das brincadeiras, a linguagem das crianças e não houve para mim experiência maior.

E, assim como acontece com as crianças Capuxu é através do trabalho, do lúdico e da aprendizagem que cumpro o processo de socialização junto às crianças e a comunidade.

Chegar ao Sítio Santana não foi para mim a tarefa mais difícil. Difícil me foi partir e deixar para trás meninos e meninas que não entendiam a minha partida. Pois não cumpro o ritual de inserção na comunidade?

As crianças me aceitaram e, diante disso, que adulto me recusaria? Aliás, é delas que me vêm os convites para ir as suas casas, aos seus roçados, a escola, e usar os seus brinquedos (haverá para um adulto prova de aceitação maior de uma criança do que lhe permitir o uso de seus brinquedos?). Nos seus olhos não parece haver alegria maior do que a de ver um adulto experimentando com elas a infância.

Através de suas brincadeiras, em casa, no roçado e demais espaços do Sítio Santana, as crianças Capuxu me falam muito sobre si mesmas. Equivocada estive quando esperei que me falassem através de entrevistas aquilo que somente com a experiência cotidiana pode ser dito.

Por isso insisto que, com exceção do *locus*, a experiência de viver entre eles foi, de todas, a melhor escolha que fiz. Diante das teias de significados em que me envolvi,

nenhum outro método daria conta da tarefa a que me propus: descrever densamente (Geertz, 1989).

É com uma experiência especialmente pessoal que componho essa etnografia. Do contrário, não poderia talvez desvendar os significados das teias socialmente tecidas pela comunidade Capuxu.

As concepções de infância, trabalho e brincadeira aqui presentes, são aquelas reconhecidas e legitimadas pela comunidade. A minha tarefa não é mais do que observá-las e narrá-las. Para isso, debruço sobre a comunidade o olhar atento de uma criança que descobre um brinquedo.

Na realização do trabalho infantil Capuxu, entre enxadas e pés de milho, as crianças não perdem a infância, elas brincam de se esconder. A minha tarefa é a descobrir esta infância que para muitos está perdida, escondida entre o trabalho e o lúdico vivenciados juntos.

Para tanto, faço destas crianças os sujeitos de minha investigação. Toda a atenção da pesquisa está voltada para as crianças, em suas palavras e ações.

A observação foi realizada especialmente a partir das seguintes fontes:

a) Brincadeiras do cotidiano: chamo aqui de cotidiano os dias da semana que vão de segunda-feira a sábado – uma vez que somente nos domingos as crianças não vão ao roçado. Dou ênfase as mais diversas brincadeiras realizadas no âmbito da casa e do roçado.

b) Brincadeiras de fim-de-semana: observo assim as brincadeiras realizadas sem a dimensão do trabalho – fora do espaço da roça – além da confecção dos brinquedos.

c) Brincadeiras de sazonalidade: as brincadeiras se modificam de acordo com os períodos do ano – estival e hibernal. Verifico, deste modo, a existência ou não de brincadeiras típicas ou específicas a cada período.

d) Brincadeiras dos períodos festivos: as datas comemorativas do local são espaços e períodos próprios para a vivência do lúdico. Dentre eles o São João, São Pedro, Santo Antônio e Sant'Ana, que é a padroeira local.

A observação em campo deu ênfase a essas várias fontes com base nas quais construí uma etnografia da infância Capuxu.

Agora, convido-lhe leitor a vir comigo conhecer o mundo que se revela, pois como disse Benjamin, certa vez, o autor que pesquisa sobre crianças “não almeja o reconhecimento de seu trabalho, mas sim a participação do leitor na beleza descortinada pela sua obra” (Benjamin, 2002:54).

É nisso que penso enquanto percorro a estrada de terra que me conduz às crianças Capuxu. A cada passo que dou, com os meus tênis empoeirados, penso em quantos leitores percorrerão comigo este trajeto. A mochila começa a pesar quando avisto a primeira porteira do Sítio Santana.



Figura 2: Euzari (4) que nos abre a porteira

INTRODUÇÃO

O conhecimento que eu detinha sobre o trabalho infantil durante a graduação não ia mais longe do que as manchetes estampadas nas primeiras páginas de jornal, os clichês dos meios de comunicação, as revistas, os telejornais e a Internet me permitiam. Além de ter que ultrapassar a esfera de conhecimento do senso comum que tende a equacionar as várias formas de trato da infância e suas problemáticas a partir sempre da exploração dessa faixa de idade, deparei-me com um outro tipo de problema no momento de confronto entre dados empíricos e teoria: a crença por parte de muitos autores que estudam o tema trabalho infantil de que este tipo de trabalho significa a completa violação ou negação do lúdico e conseqüentemente da infância. A minha experiência empírica parecia me indicar um outro caminho.

Embora sempre em pauta na academia - assim como em documentos e discussões sobre miséria, cidadania, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente - o tema trabalho infantil não é monopólio desta. A imprensa, o senso comum e alguns programas de Governo estão constantemente divulgando suas impressões a respeito.

O surgimento do PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - por exemplo, criado pelo Governo Federal, só veio dar ao assunto uma certeza mais forte: a de que em todo o país, milhares de crianças se vêem perdendo a infância enquanto trabalham arduamente nos mais diversos meios de sobrevivência. A idéia do trabalho infantil como perverso, violento e usurpador, responsável pela "infância perdida" das crianças, era a "frase feita" mais utilizada todas as vezes que o assunto vinha à tona.

Pôr em cheque o que parece óbvio, certo e acabado é uma das mais difíceis tarefas para qualquer pesquisador. A minha experiência durante os três anos e meio como

bolsista de iniciação científica, levou-me ao campo, à prática, e me obrigou a suspeitar pela primeira vez da interpretação que alguns autores conferiam ao assunto.

Embora saiba da força que tem a noção do trabalho infantil como algo maléfico para qualquer criança, a minha experiência prática entre o povo Capuxu⁵ resiste em acreditar que entre aqueles pais que vão ao roçado levando seus filhos, haja qualquer interesse de exploração e violência infantil conforme sugere a imprensa e mesmo a literatura sociológica.

Um fator a ser considerado pode indicar a razão pela qual as crianças vão ao roçado. Não é só a busca pela subsistência. Incentivar as crianças ao trabalho agrícola ou doméstico, faz parte do processo de socialização destas, pois para seus pais, o trabalho garante a formação dos filhos enquanto cidadãos dignos, honestos e responsáveis.

No caso dos camponeses, o trabalho infantil precisa ser compreendido a partir das condições sociais de sua reprodução e não de determinações capitalistas (Menezes, 2000:03), pois nessas unidades, o trabalho emerge como valor fundamental na socialização das crianças até chegado o momento de freqüentarem a escola, quando passam a vivenciar uma nova forma de socialização que não substitui o trabalho, mas que se une a ele.

Assim, sem negar a função prática do trabalho, ressaltamos que ele deve ser visto também como dispositivo de sociabilidade destas crianças do campo. Ele as dignifica, lhes garante a honra e o respeito que lhes são devidos, adquirindo um caráter socializador.

A maior parte da literatura sobre o trabalho infantil, produzida hoje no Brasil, se refere a este tipo de trabalho, nas palavras de Santos como, “estratégias perversas de reprodução da vida que arruinam o momento vital da humanização do homem, que é a infância e a adolescência, nas quais se consubstanciam os períodos de desenvolvimento do lúdico e da criatividade” (Santos, 1998:15).

⁵ O povo *Capuxu* do sertão da Paraíba vive da agricultura familiar ou de subsistência. Como está fundamentada no trabalho da própria família, a agricultura familiar leva todos os membros da família ao roçado.

É o caso, por exemplo, dos estudos de Antuniassi (1983) e Demartini (1983) onde o trabalho de crianças aparece, ora diluído em suas precárias condições, ora como o grande substituto do lúdico na infância destas crianças. Logo, este tipo de trabalho emerge nestas obras como o responsável pela “infância perdida” das crianças do campo.

Segundo Martins, haveria “a imposição à criança da dura disciplina do trabalho, pelos próprios pais, para assegurar a inserção precoce do imaturo na lógica inexorável da reprodução do capital”. Para este autor, “a infância é o resíduo de um tempo que está acabando” (Martins, 1993: 11).

Diante disso, cabe questionar: até que ponto o trabalho infantil erradicaria a dimensão do lúdico no universo das crianças camponesas? E até que ponto a vivência do trabalho usurparia a infância destas crianças? Afirmar que o trabalho infantil pode ser, em alguns casos, explorador e violento não deve significar que a vivência deste, em qualquer condição, seja a total negação do lúdico e da infância. O fato de serem levados ao roçado para acompanhar, ajudar ou prestar pequenos serviços aos pais, não faz das crianças camponesas vítimas de exploração e violência do trabalho.

Alvim (1985) estudando o trabalho infantil no contexto fabril de Paulista – Pernambuco – afirma: “quanto às brincadeiras, o próprio espaço fabril muitas vezes era utilizado como substituto do espaço cultural da brincadeira, como a casa e seus arredores”. Utiliza-se até de vários relatos que “revelam a irrupção de jogos infantis em plena fábrica”, alertando para o fato de que

Quero apenas chamar a atenção para a possibilidade de utilização do espaço fabril, de forma escondida mas sob uma certa tolerância da própria empresa, como um espaço que se renda a um inelutável repouso e súbitas eclosões de brincadeiras infantis, sem que isto signifique afirmar as “benesses” do trabalho industrial para as crianças (Alvim, 1985).

Assim, como entender a atitude de crianças que, ao serem levadas ao roçado para ajudar aos pais, transformam os instrumentos de trabalho em brinquedos e utilizam-se do espaço da roça para brincar? A partir do momento em que as crianças fazem do cabo da enxada um cavalo, da espiga de milho uma boneca, e do carro de mão um carrinho de passeio, não estariam elas vivenciando o lúdico e conseqüentemente a infância?

A experiência empírica com a qual me deparei me leva a compreender o universo Capuxu noutra direção: entre as crianças Capuxu não há a exploração violenta do trabalho e a negação ou violação do lúdico. As crianças trabalham e brincam ao mesmo tempo, executando assim o trabalho e o lúdico simultaneamente. E estes dois, junto à aprendizagem, formam a tríade que compõe a infância Capuxu.

Podemos então questionar: será que esta incorporação precoce da criança no mundo do trabalho pode ser vista como massacre da infância? Há realmente uma substituição por completa dos jogos, brinquedos e brincadeiras pela enxada, conforme sugere Martins (1993)?

Se a infância é percebida pela maioria desta literatura específica, como um ciclo de vida definido - antes de mais nada - pelas suas práticas, então não devemos perder de vista as formas e dispositivos de diversão e do lúdico praticados por crianças camponesas.

O contato com uma leitura sociológica específica deu-me a ferramenta necessária para a construção de uma nova abordagem sobre o tema.

Geralmente, o trabalho infantil é associado à crescente expansão da apropriação da mais-valia e ao uso descartável de seu produtor. Logo, é interpretado como resultado da violência e exploração do modo de produção capitalista, que se fundamenta, historicamente, na dissociação entre trabalhadores e meios de produção (Neves, 1999:10).

Na obra de Neves (1999) encontrei um importante aspecto que deve ser aqui considerado. Ao contrário do trabalho infantil assalariado, este trabalho realizado pelas crianças camponesas não está voltado a enriquecer os chefes da produção, seus pais.

Com base nisso, como entender o trabalho das crianças em famílias que ainda têm acesso à terra, mesmo que limitado a diminutos pedaços, para a produção de subsistência? (Menezes, 2000:4)

No trabalho dos filhos de agricultores familiares,

Outros valores referenciais da reprodução social de posições se encontram em jogo, inclusive aqueles que qualificam a relação positiva entre pais e filhos, mestres e aprendizes. Estas formas de uso do trabalho infantil antecedem e ultrapassam o sistema de produção capitalista, mas não eliminam necessariamente as condições penosas e prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente (Neves, 1999:11).

Ora, se o trabalho, dentro da produção camponesa e particularmente entre os Capuxu, ocupa o centro das preocupações de adultos e crianças e, além disso, tem um valor que tem sido passado de uma geração a outra, caberia a preocupação de se estudar qual tem sido o espaço reservado para a manifestação do lúdico nas práticas da infância Capuxu.

Será o trabalho a única experiência da infância destas crianças? Ora, o trabalho, por estar sempre associado à não vivência do lúdico, pode obscurecer o lugar da brincadeira no cotidiano (Menezes: 2000), principalmente quando esta brincadeira está imbricada no próprio trabalho. Poderíamos então perguntar se estaria o trabalho de fato se sobrepondo à infância destas crianças. Seria o trabalho executado durante a infância, a negação da existência desta fase, ou da fase lúdica?

A partir de Menezes (2000), em seu mimeo "Socialização de Meninos e Meninas em Famílias Camponesas (1960-1990)", percebemos que o trabalho não representa a total violação do lúdico e da criatividade das crianças camponesas; mas o lúdico tanto está presente no momento em que se trabalha, como nos intervalos do dia e da semana.

Este lúdico, vivido pelas crianças Capuxu, marcado essencialmente por brinquedos e brincadeiras, desenvolve-se durante a realização do trabalho ou de pequenas tarefas onde as crianças utilizam-se de sua imaginação e criatividade e transformam o caminho para o roçado e o espaço da roça num espaço, por excelência, de brincar, e fazem do trabalho um momento também de brincadeiras e descontração.

Embora estas crianças não disponham de recursos materiais para a compra de brinquedos de alta tecnologia, elas são ricas em capacidade criadora de driblar uma dura realidade de trabalho e pobreza. Incorporam, pois, o lúdico no trabalho e o trabalho no lúdico com uma arte e ingenuidade típicas das crianças. Os seus brinquedos são confeccionados a partir dos elementos do trabalho – como o sabugo de milho que vira boneca – e os modos de brincar são, por diversas vezes, uma imitação do saber adulto – como brincar de matar passarinhos, atirando pedrinhas. Não há, assim, uma substituição dos brinquedos e fantasias da idade pela triste realidade da roça, mas um modo diferente de se viver o lúdico e a infância.

A partir destas leituras e do conhecimento empírico que detenho, entendi a pertinência de investigar sobre como a infância é vivenciada entre as crianças Capuxu, tendo sido essa a principal questão que orientou a presente pesquisa.

O resultado final desta pesquisa, esta dissertação, está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo que chamei “**Infância, ludicidade, trabalho e sociabilidade**” faço uma revisão teórica dos principais temas deste estudo: a infância, a partir dos clássicos da filosofia e da literatura regional; a ludicidade, através das definições do brincar, do brinquedo e da brincadeira; e o trabalho infantil. Por último faço um apanhado geral sobre a forma lúdica da sociabilidade infantil Capuxu, a partir de Simmel, apresentando a tríade que compõe essa sociabilidade: o lúdico, a aprendizagem e o trabalho.

No segundo capítulo intitulado “**A infância Capuxu**”, apresento os aspectos determinantes para a vivência da infância Capuxu, as suas práticas, suas lendas e principais figuras lendárias, sua linguagem e parlendas e seu vestuário. Todos os aspectos gerais que compõem a infância camponesa.

No terceiro capítulo que intitulei “**As crianças Capuxu e a aprendizagem**” descrevo como se dá o processo de aprendizagem camponesa e escolar dessas crianças, apresentando sua escola, seus espaços e a vivência do lúdico durante o processo de aprendizagem Capuxu.

No quarto capítulo intitulado “**O trabalho das crianças Capuxu**” descrevo as principais tarefas das crianças no âmbito do roçado e da casa e nos arredores, seus horários e sua importância para a sociabilidade infantil camponesa.

No quinto capítulo “**O lúdico na infância Capuxu**” apresento os principais aspectos do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos Capuxu. Além disso, faço um apanhado geral das cantigas infantis e encerro o capítulo tratando da relação que se estabelece entre as crianças e seus animais de estimação.

Um resumo geral apresentando os principais aspectos dessa pesquisa é feito nas **Considerações finais**.

UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa se realizou no município de Santa Terezinha – PB, localizado na Mesorregião do Sertão paraibano e microrregião da depressão⁶ do Alto Piranhas. Este município tem uma área total de 304,4 Km e uma população de 4.980 habitantes, sendo 3.881 no meio rural e 1.099 na área urbana. Limita-se ao norte com a cidade de Patos e ao sul com Catingueira, ao leste com Mãe D'água e ao oeste com Malta.

Santa Terezinha foi elevada à condição de distrito de Patos pela lei n.º. 653 de 06 de dezembro de 1951. A sua autonomia administrativa foi alcançada na lei n.º. 77 de 29 de dezembro de 1961, quando este distrito foi desmembrado de Patos.⁷

O Sítio Santana – Queimadas está localizado a 8 km da cidade de Santa Terezinha. É nele que vive o *povo Capuxu*⁸, a 8 km da cidade de Santa Terezinha. É nos 18km de extensão do Sítio que estão abrigadas 49 famílias que formam um total de 235 habitantes.

A história do povo Capuxu permanece uma incógnita. Não se sabe exatamente quando chegaram ao local os primeiros habitantes que iniciaram ali a história da comunidade. Não se sabe mesmo de onde eles vieram. Todavia, a tentativa desse resgate histórico já teve início com um grande empenho por parte da comunidade em descobrir sua própria origem. Há rumores de que o primeiro habitante do local teria sido um baiano cujo nome era Agostinho Nunes da Costa. Esta informação justificaria o sotaque do povo caracterizado pela lentidão com que pronuncia as palavras.

⁶ Geologia: forma de relevo em posição altimétrica mais baixa que as porções contíguas (Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2001:943).

⁷ Dados da EMATER. Estudo da Realidade do Município. Levantamento de Informações. Santa Terezinha – PB, 2000.

⁸ Capuxu – s.m. bras. Zool. Inseto Himenóptero. Vespa social da família dos vespídeos, de coloração negra e cerca de 12 mm de comprimento, que nidifica em cavidades de árvores, cupinzeiros e buracos de tatu (Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2001:615).

Diz-se do termo Capuxu que este lhes fora dado por conta de um de seus antecessores que se chamava João e tinha como hábito a caça de abelhas, dentre as quais havia destaque para a espécie Capuxu, de modo que o apelido João Capuxu lhe foi concedido pelo povo das redondezas e repassado de geração a geração.

Além das 49 casas construídas e dos roçados e hectares de terra distribuídos de forma desigual entre as famílias, encontramos no local, pequenos barreiros, uma escola, um posto telefônico e uma igreja, além da casa paroquial. Há ainda campos de futebol onde se desenrolam os treinos nos fins de semana e o clássico entre os dois times do local, geralmente realizadas em datas comemorativas.

Quanto a estas datas, ressaltamos o São João com apresentação de quadrilhas, forró e comidas típicas e a festa da Padroeira Sant'Ana que é realizada em Julho sendo uma das mais famosas da região.

A comunidade Capuxu vive basicamente da agricultura de subsistência. Algumas outras ocupações, rurais ou não, aparecem esporadicamente para estes agricultores, sendo o cultivo do milho, feijão, legumes e frutas diversas, o que garante a sobrevivência de toda a comunidade.

O povo Capuxu é também motivo de orgulho para a Secretaria de Educação do município. É detentor do maior índice de alfabetização da região e atualmente nenhuma das crianças em idade escolar está fora de sala de aula.

Outra característica interessante desse povo é o sistema endogâmico de casamento. Dentre as 49 famílias atuais somente 3 se casaram com pessoas que não são parentes entre si. É normal o casamento entre primos legítimos e carnais⁹ de modo que em todo o Sítio há a predominância de 4 sobrenomes: Ferreira, Lima, Menezes e Costa. Este casamento entre parentes seria o casamento preferencial do local.

⁹ Carnal: adj. Diz-se de grau de parentesco próximo, especialmente de irmãos e primos (Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2001:629). Termo popular. Entende-se por primos carnais, aqueles cujos pais são irmãos entre si. Ex: dois irmãos que se casam com duas irmãs, "casamento trocado", seus filhos serão primos carnais.

Embora não haja casos de deficientes físicos visíveis na localidade, fui alertada para uma espécie de esclerose precoce que ocorre a alguns membros de lá e é responsável por várias internações com pacientes de 20 a 40 anos. Acredita a grande maioria dos habitantes que esta doença seria resultado da intensa “mistura de sangues” causada por estes casamentos.

1. INFÂNCIA, LUDICIDADE, TRABALHO E SOCIABILIDADE

1.1. Uma reflexão sobre os estudos da infância

Todos os professores de fraco descortino psicológico entendem a criança como um homem em miniatura e pedem que se dê a ela o mesmo alimento mental e moral que se dá ao homem, com redução apenas de dose. Critério dos farmacêuticos: para adultos, uma colher de sopa; para crianças, uma colher de chá (Monteiro Lobato, 1972).

Em se tratando de Antropologia, há grande carência de estudos que se dediquem à criança e, conseqüentemente, à compreensão da noção de infância.

Embora encontremos nas monografias clássicas da Antropologia – sobre o estudo das sociedades “primitivas” – referências à infância e a criança, estas só se fazem presentes por servirem como referencial para a compreensão da constituição do indivíduo, adulto, nestas sociedades.

Ainda assim, com um pouco de atenção, facilmente percebemos que o foco destes estudos está na socialização, no ensino, na apreensão cultural e numa série de outros elementos que nos permitem compreender a criança como um pré-adulto ou ser em formação e nunca enquanto “ser social completo” (Caniello, 1986:5).

Assim, a infância é sempre vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua resolução na fase adulta (Souza, 1996:44).

A aparição da primeira personagem infantil da história brasileira é bastante ilustrativa do modo como a criança tem surgido ao longo do tempo em nossas obras. Fui buscá-la na Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel (Caminha, 2003):

Também andava aí uma outra mulher moça, com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum (Caminha [f.7], 2003:105).

A criança brasileira emerge no português quinhentista apenas numa demonstração da surpresa portuguesa perante a nudez dos índios brasileiros. Tão de passagem é a única referência à criança, que está reduzida praticamente às suas perninhas que sobravam do único pano envolto ao corpo da mãe.

Além disso, enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um Outro em relação àquele que a estuda. Ela não fala, e por não falar, nunca ocupa a primeira pessoa nos discursos que se ocupam dela. Jamais assume o lugar de sujeito no discurso, e é sempre definida de fora.

Mesmo quando a criança aparece como centro de análise de estudos antropológicos,

Este “objeto” permanece carente de uma referência existencial própria, uma vez que continua sendo identificada pelo que não é ou pelo que virá a ser: ao invés de apreenderem como a criança vivencia o processo de socialização, preocupam-se em perceber a inserção das primeiras no segundo, como se os processos é que vivessem nas pessoas (Caniello, 1986:6).

Esta carência de estudos não pode ser denunciada na Psicologia uma das ciências responsáveis pela maior quantidade de estudos e interpretações da infância e da criança. Todavia, esta ciência peca por não conceder à criança um papel central em seus estudos, uma vez que ela é sempre analisada a partir da representação que dela fazem os adultos, os pais, os psicólogos.

Apesar disso, construirei neste estudo uma ponte teórica com a Psicologia, visto que não encontro em nenhuma outra ciência reflexões sobre infância, brinquedo e brincadeira. Iniciarei, pois, com uma rápida revisão conceitual histórico-filosófica do conceito de infância no primeiro momento, para no segundo tentar compreender as noções de brincar, brinquedo e brincadeira na esperança de que a Psicologia me forneça, nesse segundo momento, subsídios para pensar sobre a brincadeira das crianças Capuxu durante o trabalho, estes dois dispositivos de sua socialização.

1.2. Sobre a infância: uma revisão conceitual histórico-filosófica

Essa criança acabou. (...) É preciso fazer outra.
Maria Velho da Costa (1973)

Os tempos contemporâneos sofrem profundas transformações e são estas transformações que os caracterizam. Assim como ocorrem transformações significativas na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola e no espaço público em geral, as idéias e representações sociais sobre a criança também se renovam. Isto porque o conceito de infância não é algo fixo e abstrato, ele é determinado por questões estruturais mais amplas.

Enquanto se fala muito comumente em “morte da infância”, como se esta fase do ciclo de vida estivesse simplesmente desaparecendo, na verdade, é com a pluralização dos modos de ser criança que nos deparamos, ou noutros termos, com a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e com a atuação das crianças em novos papéis sociais.

A preocupação fundamental aqui é de tentar descobrir qual é o lugar da criança nesta sociedade que decreta, a todo momento, o fim da infância. Esta procura geográfica do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança consiste, de fato, na procura da compreensão da própria sociedade.

Sabe-se desde sempre, que as crianças transportam consigo o peso da sociedade que lhes é legado pelos adultos, embora façam-no a todo instante incorporando a estas normas e regras, a renovação.

Penso que o lugar da infância na sociedade pode ser um “entre-lugar” (Bhabha: 2001), isto é, o espaço intersticial entre dois modos: aquilo que lhe é imputado pelos adultos e

aquilo que as crianças reinventam em seu próprio mundo. E não estariam, então, entre dois tempos, presente e futuro?

Aquilo que os adultos lhes confiam diz respeito ao que será delas no futuro. Em que tipo de cidadão se transformarão graças ao que lhes fora ensinado durante a infância (passado?). E o presente é esta constante construção pela ação coletiva delas mesmas que ocupam um lugar socialmente construído que aqui denomino de “entre-lugar”.

Ao longo do tempo a infância tem sido analisada por uma série de pensadores, entre eles destaco Santo Agostinho, Descartes, Nabokov e Rousseau. Estes pensadores preocupavam-se, essencialmente, com uma definição de infância que tratasse da “natureza da criança”, boa ou má, de modo que os saberes sobre a infância desenvolveram-se em torno dessas duas idéias fundamentais.

Posteriormente, com o historicismo de Collodi e Ariès, essas concepções de infância mudaram, a preocupação passou a ser com uma definição de infância pela sociedade e pela história.

As questões abordadas sobre a infância e os seus direitos dividiam esses estudiosos da natureza infantil em duas concepções antagônicas: de um lado, um grupo que defende a idéia de que a infância tem uma série de características, mas nunca inocência e bondade como essenciais; do outro lado, um grupo que vê a infância como um período prolongado caracterizado pela inocência.

O segundo grupo pode ser representado por Rousseau que rompe com as concepções de infância de Santo Agostinho e Descartes. Para Santo Agostinho, por não possuir a linguagem (“infante”: o que não fala, que não possui *logos*) a criança estava inserida no pecado, era desprovida de razão, este que é o aspecto soberano da condição divina em nós, adultos.

Na obra *Confissões* (2002), Santo Agostinho dedica três capítulos do Livro Primeiro para tratar das questões da infância. Na descrição do fragmento que segue, fica clara a representação da criança imersa no pecado para Agostinho: “Quem me poderá lembrar o pecado da infância, já que ninguém está diante de Ti limpo de pecado, nem mesmo a criança cuja vida conta um só dia sobre a terra?” (Agostinho, 2002:36).

Segundo o autor o pecado do infante vinha desde o desejo do seio da mãe, encoberto pela amamentação. Santo Agostinho não admitia a busca da criança pelo seio como desprovida de pecado: “Daqui se segue que o que é inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não alma” (Agostinho, 2002:36).

(...) Assim, se fui concebido em iniquidade, e se em pecado me alimentou minha mãe, onde, suplico-te, meu Deus, onde, Senhor, eu, teu servo, onde e quando fui inocente? Mas eis que silêncio sobre esse tempo. Para que ocupar-me dele, se dele já não conservo nenhuma lembrança? (Agostinho, 2002:37).

Mas não me parece que Santo Agostinho tenha se esquecido de todo de sua infância, pois num dos capítulos que se segue ele trata da parte de sua infância que esteve reservada aos estudos e aos jogos, e neste caso sua defesa finalmente repousa sobre o brincar infantil.

Contudo, pecávamos por negligência escrevendo ou lendo, estudando menos do que nos era exigido; e não era por falta de memória ou inteligência, que para aquela idade, Senhor, me deste de modo suficiente, senão porque eu gostava de brincar, embora os que nos castigavam não fizessem outra coisa. Mas os jogos dos mais velhos chamavam-se negócios, enquanto que os dos meninos eram por eles castigados, sem que ninguém se compadecesse de uns e de outros, ou melhor, de ambos (Agostinho, 2002:39).

Acaso faria outra coisa aquele que me castigava? Se nalguma questiúncula era vencido por algum colega seu, não era mais atormentado pela cólera e pela inveja do que eu, quando em uma partida de bola era vencido por meu companheiro? (Agostinho, 2002:39).

Assim, Santo Agostinho acusa a criança de pecadora, especialmente aquela que se encontra na primeira infância, pois com o tempo a criança iria pouco a pouco saindo deste estado de pecado em que estava imersa.

Tal qual Santo Agostinho, Descartes condena a infância pelo desuso da razão. Este autor concebia a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão; uma época de aceitação acrítica das tradições, hábitos e costumes. Este período conduziria-nos mais tarde, quando adultos, à dificuldade no uso da razão e ao erro. Tanto para Santo Agostinho como para Descartes, quando mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor.

Este grupo tem também como um de seus principais expoentes Nabokov, o autor do célebre “Lolita”. Para Nabokov a infância era uma idéia que vinha do Velho Mundo, e que na modernidade não passava de uma grande piada (Ghiraldelli, 2001).

Demonstra a partir de sua obra o destemor das meninas do Velho Mundo das experiências sexuais ou práticas de pedofilia. Nada haveria de inocente, puro ou bondoso na infância desenhada por Nabokov.

Assim, a infância quando não era totalmente negada, era vista como um mal, ou seja, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado.

Em contrapartida a estes autores, Rousseau admite o erro, a mentira e a corrupção como sendo fruto da incapacidade de julgar de quem não pode mais beneficiar-se, nos seus julgamentos, do “crivo de um coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição de “bom selvagem.”

Em defesa da infância Rousseau argumenta: “Deplora-se o estado da infância; não percebemos, porém, que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado criança” (Rousseau, 1995:7).

A infância que era concebida, pois, como inimiga da filosofia, logo da verdade e do bem, seria, conforme Rousseau a própria condição para a filosofia, pois nela há inocência e pureza necessárias para o acolhimento da verdade e para a participação no que é moralmente correto.

Rousseau define a infância como “o lugar ou momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural” (Rousseau, 1995).

Para Rousseau o “homem natural” é o homem que se faz desde o seu nascimento até a adolescência, quando passa a adquirir as qualidades que o permitem inserir-se na coletividade dos homens abrindo espaço para a construção de sua cidadania.

Pensar a infância do ser em Rousseau é pensar no momento em que ele pode se formar enquanto homem natural. É este homem natural que identificamos na infância que se estende dos primeiros momentos de vida até os seus 15 anos, quando começa a sua adolescência, antecedendo o cidadão, que somente podemos identificar no homem quando ele atinge a sua fase adulta.

É preciso conhecer este homem natural que existe na infância. É necessário, segundo Rousseau, educar o homem desde a primeira infância, para que lhe seja garantida a preservação de todas as suas inclinações naturais que podem ser corroídas pelo meio social.

Assim, Rousseau define a criança dizendo que ela não é um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias, isto é, “um homem ainda em sua infância”, momento em que há uma desproporção entre suas forças e os seus desejos ou necessidades.

As concepções clássicas como a de Collodi (autor de Pinóquio) e Ariès pensam a infância não como um dado natural. Ela não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza.

As novas concepções dos ocidentais sobre as coisas do mundo, considerando-as menos como elementos dados, imutáveis ou “naturais” mas como situações e elementos historicamente construídos, exerceram uma mudança na forma de conceber a infância.

Nos séculos XIX e XX já se falava no Ocidente sobre o que fazer com as crianças (agora sob um novo viés) em favor da comodidade dos adultos e da comunidade. No início do século XIX a infância já aparece como algo obtido por construção, inclusive uma construção que a entrelaça com a cidade e com a escola. (Ghiraldelli, 2001)

Em “As Aventuras de Pinóquio” (1992) Collodi demonstra a condição para que o boneco de pau, construído por Gepeto, se transforme em “menino de verdade”. A condição era de que Pinóquio se comportasse como criança de carne e osso e isso significava, necessariamente, ter de ir para a escola, na cidade.

Entretanto, o caminho que conduziria Pinóquio à formação de um bom menino, bem comportado, para que assim a Fada Azul o transformasse em “menino de verdade”, trazia em si desvios que poderiam levá-lo a um destino diferente. A cidade e a escola eram compreendidas como o lugar onde a infância deveria acontecer, e assim transformariam Pinóquio em cidadão.

Todavia, no caminho um contratempo ocorreu. Pinóquio encontrou a raposa e o gato que, embora morassem na cidade, não eram cidadãos. Eles desviaram o boneco de pau do seu caminho, e a cidade, que junto à escola daria à Pinóquio a boa formação, trouxe com ela também as outras possibilidades, inclusive a da não-vivência da infância. Estariam, pois, o trabalho e a socialização para as crianças Capuxu (tal qual estão a raposa e o gato para Pinóquio) desviando-as da vivência da infância?

No final do conto a Fada Azul transformou Pinóquio em menino, pois ela e seu pai, Gepeto, consideraram que ele se comportou devidamente, desviando-se do mal e voltando para o caminho da escola na cidade. Assim, uma vez menino, terá Pinóquio vivenciado, de

fato, a infância? Conforme vimos com a obra de Collodi, a partir do século XX a infância é recortada de modo menos rígido, pois é vista como algo dependente da construção histórica. Assim ela ressurgiu como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais contingentes.

Percebe-se logo que a infância de cada criança não é algo natural e a própria idéia de “infância natural” é algo historicamente criado.

Assim como Collodi, Philippe Ariès fala da “descoberta da infância”, embora com essa expressão obscureça a idéia da “invenção da infância”. Isso nos faz pensar ainda na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento se tornou perceptível para intelectuais.

Em sua historiografia da infância, Ariès afirma que a descoberta da infância começou no século XIII. Até então “este era um período de transição logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. Portanto, apesar de ter existido sempre crianças, compreendidas como seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social inventada pela modernidade (Ariès, 1986).

Ariès trata a noção de infância como algo que vai sendo construído, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazem com as crianças. São as forças culturais completamente contingentes que forjam a infância.

A tese deste autor conjectura a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Ele demonstra como, nessa época, “a criança mal adquiria desembaraço físico era misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1986:10).

Desde antes da Idade Média, nas áreas de civilização rural, cada idade tinha uma função e a educação era transmitida pela iniciação e, no interior de classe de idade, pela participação nos serviços por ela assegurados.

Assim, a educação da criança na Idade Média era ainda garantida pela aprendizagem. A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las. Deste modo, a passagem da criança pela família se dava de uma forma superficial, breve e insignificante, caracterizada apenas pela paparicação nos seus primeiros anos de vida.

Conforme Ariès, até o século XIII não havia o sentimento de infância, mas sim a idéia de que a criança representa o adulto reduzido em tamanho e força. As suas vestimentas eram idênticas as dos adultos, apenas em número menor. Isto não significa - estes hábitos do vestir - mera frivolidade, há uma forte relação entre o traje e a compreensão daquilo que se representa.

A partir dos séculos XV e XVI, a infância, através da iconografia, passou a ser representada como a idade dos brinquedos e das brincadeiras. Assim, o termo infância tem sido imediatamente associado à fase dos jogos e brincadeiras, sendo pois, a ocupação por brincadeira, concebida como condição para viver a infância, período de desenvolvimento do lúdico e da criatividade.

Em fins do século XVII uma mudança alterou o estado das coisas, passando a haver um respeito maior pela vida da criança. A escola substitui a aprendizagem como meio de educação, com isso, a criança deixou de se misturar com os adultos e de aprender a vida com eles. Com a distância das crianças de sua família, imposta pelo regime escolar, surge uma afeição dos pais pelos filhos e a família passa a se organizar em torno da criança (Ariès, 1986:12).

Assim o ser criança sofreu profundas modificações. A roupa passou a dar visibilidade as etapas do crescimento que transformavam a criança em homem. Havia alguns indicadores, nestes trajes, que denunciavam o período da infância (fitas presas às costas, cordinhas que ajudavam as crianças a andar, etc.). Chega-se enfim, ao traje especializado da infância e, com ele, a noção de infância que, em geral, perdura até os dias atuais.

Com base em Ariès, não podemos esquecer que a visão que temos de infância é um conceito que surgiu na sociedade moderna, e foi construído historicamente.

Freitas e Kuhlmann Jr. definem a infância como:

A concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (Freitas e Kuhlmann Jr., 2002:7).

Considero que o mais importante é que a prática da infância não deve ser pensada a partir de uma verdade teórica que nos pretenda dizer “o que é infância”. Não há uma verdadeira definição de infância. O significado de ser criança varia muito de um lugar para outro. Por isso, acredito que a infância é uma categoria que só está em vigor no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada, reconstruída, e claro, legitimada.

Penso até que a invenção de uma definição fechada de infância mataria a vivência da mesma, pois, qualquer tentativa de invenção de uma definição deste tipo, corre o risco de excluir crianças deste ciclo de vida. Um exemplo disso é o caso das crianças *Capuxu*. Se entendermos infância como, por exemplo, o momento por excelência da vivência do lúdico, excluiríamos desta fase do ciclo de vida, as crianças que além de vivenciar o lúdico vivenciam também o trabalho.

Acredito que o apelo do lúdico é uma das marcas da condição infantil. Assim, as ações infantis, sejam elas de que natureza forem, e sempre que às crianças é dada essa chance, são formatadas ludicamente. Logo, as crianças camponesas trabalham e brincam ao mesmo tempo, esta é a sua característica cultural específica.

Se verificássemos uma determinada sociedade onde os valores fossem contrários aos nossos, isto é, a infância fosse concebida como o momento de se preparar para o trabalho,

portanto trabalhando e socializando-se, não excluiríamos deste ciclo de vida todas as crianças que apenas vivenciassem o lúdico? É como se não nos déssemos conta de que as culturas da infância são também objetos de pluralização e de diferenciação.

Essas reflexões me remetem à laboriosa pesquisa realizada por Darcy Ribeiro entre os Urubus-Kaapor, que habitam a fronteira entre os estados do Maranhão e do Pará. A resultante deste estudo, que se intitula *Diários Índios* (1996), ao tratar do cotidiano, hábitos e costumes dos Urubus-Kaapor, revela a vivência de um trabalho infantil realizado veemente pelas crianças indígenas.

Num dos trechos de seu relato, Darcy delata, com riqueza de detalhes, o dia de trabalho de uma garotinha considerada por ele “a guria mais trabalhadora da aldeia”:

Estou, desde que acordei, prestando atenção numa garotinha de seus oito anos. É a única criança bonita daqui. Gordinha, de olhos limpos – os outros todos remelam terçol – e sempre sorridente. Desde cedo ela se agita de um lado para outro, ocupada com alguma coisa. Primeiro foi apanhar água em sua pequena cuia pintada, depois sumiu para reaparecer vergada sob um paneiro de mandiocas e batatas que fora colher. Acendeu um foguinho, soprou, soprou, quando fez brasa, a cinza esquentou, pôs as batatas para assar. Então foi ajudar o irmãozinho a lavar os olhos com água e limão para eu pôr remédio. Depois fez chibé para si e para ele e tomou com um jeitinho de gato lambendo leite, com a mão. Lava a farinha em água, amassa bem com as mãos, quando o caldo engrossa, encosta a cuia na boca e, com um espadanar rápido dos dedinhos, vai jogando aquilo na língua e chupando (Ribeiro, 1996: 116).

O trabalho da pequena Itsin descrito por Ribeiro não é mais do que sua tarefa diária. O seu honesto e árduo trabalho não escandaliza a aldeia nem pesquisadores que compreendam estar neste trabalho o ensinamento que os Urubus-Kaapor determina relevante às suas crianças.

Sabemos que o trabalho infantil indígena sempre foi fato, sendo de balde qualquer discussão a este respeito que deseje enquadrá-lo na categoria exploração de trabalho infantil. Pois não reside, a riqueza deste trabalho, na transmissão de ofícios e na conseqüente aprendizagem da cultura indígena?

Propor uma definição de infância do tipo fechada, que se deseja universal é arriscado, sob pena de recairmos no etnocentrismo e julgarmos a prática diversificada da infância a partir de uma definição inventada pelo Ocidente para ocupar nossas crianças - com jogos, brinquedos e brincadeiras - e para a comodidade dos adultos.

Encontramos um outro bom exemplo das diversas formas que a prática da infância adquire, na obra "O Pequeno Príncipe" (1945) consagrada da literatura universal. Este livro traz, justamente, a mensagem da infância. Seu autor, Antoine de Saint-Exupéry, mergulha no próprio inconsciente e reencontra "a criança que existe em cada um de nós". No mundo dos adultos, o Pequeno Príncipe teve de assumir diversos papéis, agindo como "um homem sério ou como um vaidoso, um dominador, um bêbado, um sábio, um trabalhador sem direito a um minuto de descanso..." No seu minúsculo planeta (Asteróide B-612), tudo o que existia estava sob sua responsabilidade: os vulcões e a rosa. E a sua infância era vivida com muita disciplina. Terá por isso sofrido, o Pequeno Príncipe, da não-vivência da infância?

Uma fábula infantil conhecida como "A cigarra e as formigas" apresenta às crianças a importância do trabalho e a sociabilidade adquirida por meio dele e de sua disciplina. Nesta fábula, a comunidade das formigas, "vizinhas de floresta da cigarra", trabalha arduamente nos preparativos para o inverno que não tardará a chegar. Os mantimentos para todo o período do inverno são estocados durante meses de trabalho pelas formigas enquanto a cigarra cantadora não trabalha e deseja a vivência apenas do lúdico. Com a chegada do inverno, as formigas bem preparadas desfrutam unidas de tudo o que conseguiram obter através do trabalho. Aquecidas e protegidas do frio e da neve, as formigas assistem ao isolamento da cigarra sujeita ao frio bem como à exclusão social. No final do conto, a cigarra é dada uma chance para que possa aprender a trabalhar em sociedade e garantir assim a sua sociabilidade.

Este conto infantil (que é também desenho animado) utiliza-se do exemplo do trabalho das formigas para demonstrar às crianças como construir laços de sociabilidade a partir de práticas da comunidade em que estão inseridas. Deste modo, a vivência da infância passa a ser determinada por critérios estipulados pela própria cultura em que as crianças estão imersas. Acredito que, no caso das crianças Capuxu, um destes critérios é a realização do trabalho agrícola como garantia de sociabilidade das mesmas.

Pensar o trabalho infantil ou o lúdico a partir de uma rígida delimitação da infância seguindo uma única descrição significa deixar muitas crianças de fora desse ciclo de vida. Não seria o trabalho realizado pelas crianças Capuxu, condição fundamental para a vivência da infância na concepção delas e de seus pais? Afinal, quais são as condições que a cultura Capuxu determinam para a vivência da infância?

Pensando na infância como fase por excelência da descoberta e vivência do lúdico, Lodoño afirma que “colaborando na construção do direito de tais crianças à infância, alguns autores estão sempre a perguntar ou a denunciar a suposta ausência do espaço para o riso e a brincadeira” (apud Del Priori, 1996:7).

Se excluirmos necessariamente o trabalho como possibilidade desse ciclo de vida, excluimos com ele uma série de crianças que, apesar dele, vivenciam a infância. Logo, existem dentro da infância global, generalizada, várias infâncias.

A tarefa do pesquisador ou teórico, não é a do “Medidor de Crianças” (Costa, 1973). Afinal, se assim o fosse, a partir de que critérios exatamente definiríamos as nossas crianças? Pela não-vivência de qualquer forma de trabalho?

A sociedade deve reservar para as crianças um espaço, um direito de vivência da infância, sem para tanto perguntar aos seus sábios locais e estrangeiros (o teórico, o pesquisador) o que é verdadeira e objetivamente a infância. Principalmente porque essa concepção de infância reconhecida e legitimada pela ciência de modo geral é uma “concepção

adultocêntrica”¹⁰, na qual os adultos acreditam saber o que é melhor para as crianças, para a infância e, claro, para definir a ambas. Romper com a “concepção adultocêntrica” da infância é deixar às crianças a tarefa de dizer - através de suas práticas - em que consiste a infância e o ser criança.

Além de adultocêntrica, a concepção que temos de infância foi construída pela sociedade como um espaço de segurança e ludicidade. Essa infância idealizada não permite outras possibilidades históricas, como a vivência do lúdico de diferenciadas formas, do trabalho com outras finalidades que não a exploração, e a sociabilidade adquirida por meios diversificados.

Especialmente numa sociedade de classes como a que vivemos, as crianças desempenham os mais diversos papéis em contextos muito diferentes. Mas a idéia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base em seu padrão de criança que tem por referência critérios como a forma de vivência do lúdico, a não realização de trabalhos e os modos de sociabilidade no interior dessas classes.

Pensar a infância Capuxu requer um esforço no sentido de relativização e compreensão de uma cultura onde lúdico, trabalho e sociabilidade são vivenciados juntos, principalmente pelas crianças.

¹⁰ Ver a respeito Kramer & Leite (Orgs., 1996).

1.3. A infância representada pela literatura regional

Não são poucas as obras de nossa literatura regional que trazem a infância como tema central. Estas obras constituem-se em autobiografias, livros de memórias, ficções e romances. Independente do estilo de cada uma delas, sobressai em todas a configuração e descrição do modo como a infância tem sido pensada pela literatura clássica regional.

Um dos principais aspectos destas obras é que, em sua grande maioria, o cenário da infância é o rural. O rural aparece, pois, como o ambiente onde se constrói uma idéia de infância específica da região Nordeste, em contrapartida a conhecida infância urbana.

Nas obras de autores como José Américo de Almeida, José Lins do Rego e Graciliano Ramos, a infância que se retrata tem as cores e as formas do campo. Nestas obras a infância se apresenta como uma construção impregnada e embebida do ambiente onde é vivenciada.

Na autobiografia de Almeida intitulada “Memórias: Antes que Eu me Esqueça” (1986) o menino de engenho nascido no município de Areia - PB, conhecia apenas dois mundos: a casa e a mata fronteira. A sua infância se passa nesses dois espaços onde se desenrola a descoberta do ser criança, o trabalho e as suas brincadeiras.

O dia a dia da criança descrita por Almeida é uma constante descoberta do mundo rural. Segundo o autor, durante a sua infância: “Levava uma vida rude: a correr, a saltar, a trepar nas árvores e a brincar com os meus bichos” (Almeida: 1986:30).

As suas tarefas são semelhantes aos afazeres quotidianos das crianças camponesas: levar lenha, cuidar das galinhas, etc. Conforme descreve o autor:

De manhã cedo já estava no meu posto para um trabalho pesado que nunca me fatigou, por ser do meu gosto. Foi minha primeira obrigação. Deixei os brinquedos de lado e passei a ser dono daquela

geringonça de madeira e ferro velho; nada mais me interessava. A moagem era puxada, só havendo um dia livre (Almeida, 1986:38).

A aprendizagem destas tarefas consistia mesmo no ser e fazer-se criança. O orgulho de sentir-se útil para a família permeava as tarefas do menino.

Ofereci-me a meu pai para tanger os bois do engenho. Ele olhou-me o tamanho e sorriu. Como eu insistisse, acabou dizendo que não, zombando do pirralho metediço que pretendia fazer serviço de adulto (Almeida, 1986:37).

Os brinquedos também não diferem muito daqueles que hoje encontramos nos terreiros e chãos das casas das crianças no semi-árido paraibano. Conforme descreve Almeida:

Nossos brinquedos fabricavam-se em casa. Montava-se em cabo de vassoura e em João-galamarte; jogava-se pião; fazia-se corneta de canudos de mamão; brincava-se com bolha de sabão; produzia-se um som soprando um pente envolvido em papel de seda (Almeida, 1986:27).

As suas brincadeiras junto aos demais meninos do engenho são semelhantes às brincadeiras verificadas entre as crianças camponesas: tomar banho de açude – no raso –, jogar pedras na água formando círculos, pegar girinos e vê-los escapar por entre os dedos.

A infância do menino no campo, nas memórias de Almeida, é uma fase de descobertas, num mundo onde crianças e adultos dividem os mesmos espaços, e praticamente as mesmas tarefas. Onde à criança é dado o direito de observar os ofícios dos adultos e com eles aprender, permeando o ser criança e o brincar de elementos e conhecimentos do mundo adulto.

Na obra “Infância” (1986), Graciliano Ramos descreve os seus primeiros anos de vida vivenciados no interior de Alagoas. A sua infância não difere muito daquela retratada por Almeida.

As suas brincadeiras se realizavam entre o paiol, o muro de tijolos de copiar e as sombras da fazenda. A simplicidade de sua infância e do ser criança se apresenta até mesmo no sentar na janela da casa e observar a mata balançando as pernas; no brincar com ossos e seixos, ou mesmo de cabra-cega.

O mundo adulto que se lhe rodeava, lhe era apresentado “feito caixa de brinquedo, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de crianças” (Ramos, 1986:108). Os ricos tinham brinquedos industrializados, mas os seus brinquedos eram confeccionados por ele, e seu maior mérito era engenhar bonecos de barro.

Em se tratando de infância na literatura regional cabe a José Lins do Rego a mais extensa descrição do ser criança no mundo rural. Este autor é responsável por uma trilogia que relata a infância do menino Carlos de Melo desde os quatro anos até o início de sua adolescência.

O tripé “Menino de Engenho”, “Doidinho” e “Bangüê”, descreve a infância nos engenhos do Nordeste e nos colégios internos no início do século XX à semelhança do que fizeram Graciliano Ramos e José Américo de Almeida em suas obras, mas cada um à sua maneira.

Em “Menino de Engenho” se repetem o brincar ao sol, os banhos nos açudes e as caças a arribaçã, a rola sertaneja. Para o menino de engenho os seus brinquedos valiam mais do que aqueles confeccionados, pois os seus eram o sol, a lua, as estrelas, o rio, a chuva, e nenhum destes se quebrava. Além destes, tinha espaço privilegiado entre seus brinquedos o alçapão, como descreve Rego: “os grandes dias de glória da minha infância me dera o meu alçapão, escancarado aos ingênuos canários do [Engenho] Santa Rosa” (Rego, 1996:44).

A respeito do hábito de caçar, diz ainda Rego:

Chamavam de arribaçãs as rolas sertanejas que desciam, batidas pela seca, para o litoral. Vinham em bando como uma nuvem,

muito alto no alto, a espreitar um poço de água para a sede de seus dias de travessias. E, quando avistavam, faziam a aterrissagem em magote, e escurecendo a areia branca do rio. Nós ficávamos de espreita, de cacete na mão, para o massacre. E a sede das pobres rolas era tal que elas nem davam pelos nossos intuitos. Matávamos a cacetada, como se elas não tivessem asas para voar. A seca comera-lhes o instinto natural de defesa (Rego, 1996:12).

O mesmo hábito é criticado pelo padre Lopes Gama ao se referir à educação do menino filho do senhor de engenho:

...Ali o menino é um perseguidor cruel das inocentes avezinhas, espionando-lhes os ninhos e não podendo com a clavina, já tem gabos de insigne escupeteiro. Desd'os tenros anos avesam-se as crenças ao sangue, à matança e à crueldade; porque tomar por divertimento o tirar a vida de animaizinhos que não ofendem, antes nos regozijam, e concorrem para louvar as obras do Criador, é em meu humilde entender formar para a barbaridade e a crueza (apud Freyre, 2000:371).

Os ídolos de Carlos de Melo – o menino de engenho – eram os mesmos do menino Almeida em suas memórias, a exemplo do cangaceiro Antônio Silvino. Consoante descreve Rego: “um dos nossos brinquedos preferidos era até o de fingirmos de bando de cangaceiros, com espadas de pau e cacetes no ombro, e o mais forte dos nossos fazendo de Antônio Silvino” (Rego, 1996:13).

Os seus brinquedos também resultavam de artesanato, como o pião, e os espaços para a brincadeira eram os espaços da casa e seus arredores, os espaços também dos adultos. Dessa fusão de espaços resultou a sua primeira surra, quando, ao jogar o pião, o vira cair em cima do pé da velha Sinhazinha.

É também da fusão entre espaço de crianças, de adultos e o mundo animal que resulta as aprendizagens sexuais do menino de engenho:

A promiscuidade selvagem do curral arrastava a nossa infância às experiências de prazeres que não tínhamos idade de gozar. Era apenas

uma bulhosa curiosidade de menino, a mesma curiosidade que nos levava a ver o que andava por dentro dos brinquedos (Rego, 1996:25).

Assim, a infância despudorada do menino de engenho acontecia nos espaços que o unia a adultos e animais. Espaços sem limites ou fronteiras que intimidassem a presença dos meninos¹¹.

O ser criança livre, nas fazendas de engenho, permitia o andar nu, o brincar na lama “com o borro sujo como se fosse com areia de praia” (Rego, 1996:26).

Estava essa mesma infância e o fazer-se criança revestida de lendas e mitos como a lenda do lobisomem, do papa-figo, dos zumbis, saci-pererê, mulas-sem-cabeça, alma penada, etc. Era as Histórias de Trancoso o invólucro da infância experimentada pelas matas do engenho¹².

Era também o não ter limites entre mundo animal e humano, entre raças e idades que enriquecia a experiência da infância dos meninos da casa grande. Eles andavam sempre atrás dos moleques porque tudo estes faziam melhor. Nas palavras de Rego:

O interessante é que nós, os da Casa-Grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam de todo esse poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa (Rego, 1996:38).

¹¹ Antonio Candido em *Os parceiros do Rio Bonito* chama a atenção para este fato ao afirmar que na educação sexual das crianças da família caipira paulista “meninos e meninas aprendem o essencial com os animais” sendo o erotismo zoofílico comum nas zonas rurais (Candido, 1997: 49-50).

¹² Freyre ao tratar da influência africana sobre o brasileiro, ressalta o peso da presença constante das amas de leite junto aos moleques contando-lhes histórias de bichos e mal-assombrado. A esse respeito conta: “Em Recife se diz que um rico não podendo se alimentar senão de figado de crianças, tinha seus negros por toda parte, pegando menino num saco de estopa” (Freyre, 2000:328).

Afora isso, grande parte do seu tempo estava resguardada ao observar os adultos trabalhando, ou mesmo brincar com o que do mundo adulto restara e a ele não servia mais: “umas carabinas que guardava atrás do guarda-roupa, a gente brincava com elas de tão imprestáveis” (Rego, 1996:49).

Os animais do habitat rural sempre aparecem para as crianças como brinquedos.

É o que ocorre com o carneiro ganhado pelo menino Carlos de Melo, conforme nos mostra Rego:

Até que afinal conseguira o meu carneiro para montar. Vivia a pedi-lo ao Tio Juca, ao primo Baltasar do Beleza, a todos os parentes que tinham rebanho. Um dia chegou um carneiro para mim. Já vinha manso e mocho. Carneiro nascido para montaria. Chamava-se Jasmim (Rego, 1996:50).

Quando o menino de engenho ganha do avô o carneiro que tanto pedira, os seus amigos - os moleques - vinham pedir uma montada. Muito freqüentemente estes animais se tornam a principal companhia das crianças da área rural. Os animais aparecem constantemente nestas obras por fazerem parte do meio onde a infância emerge no rural.

A brincadeira de montar era prática comum nos tempos de engenho, conforme revelou o herói das “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, ao tratar de sua alcunha de menino-diabo. Mas, na falta de animais montava-se mesmo nos moleques negros:

Prudêncio, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava-lhe mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - em algumas vezes gemendo - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um - “ai, nhonhô!” - ao que eu retorquia: - “Cala a boca, besta!” (Assis, 1995:32).

A partir destas obras percebemos como a infância no campo não pode ser vivenciada no quarto da casa, ao contrário do que acontece com as crianças da cidade. Ser privado do ambiente rural é estar privado do ser criança. Prova disso, é que numa ocasião em que Carlos de Melo ficou doente e por isso restrito ao quarto, os moleques não suportaram brincar entre quatro paredes e deixaram-lhe sozinho.

O ser criança no campo está vinculado ao próprio lugar. Não se pode pensar em infância no campo restrita aos quartos, salas e dispensas. Pelo contrário, esses lugares aparentam ser o lugar onde a infância se encerra, isto é notório no caso dos meninos que adoecem e não podem sair do quarto ou dos que ficam de castigo.

A infância no campo não se atrela a vivência do lúdico apenas e não parece determinada por ela. No meio rural ser criança é, para além do correr livre, brincar no mato, estar entre os animais e tê-los por companhia e brinquedos, estar também junto aos adultos durante os seus afazeres, querer desenvolvê-los, desejando fazer o que os adultos fazem.

No que diz respeito à infância urbana, o ser criança também está vinculado a lugares, mas neste caso, a lugares onde se permite apenas a vivência do lúdico. Principalmente pelo fato de que a infância foi sempre associada à vivência do lúdico e, conseqüentemente, a ausência do lúdico anuncia a inexistência da infância. Estes lugares são construídos especificamente para a garantia da diversão das crianças.

Descobrimos facilmente, nas cidades, lugares onde a presença infantil não é permitida ou desejada, e na grande maioria das vezes estes lugares são àqueles freqüentados por adultos, para determinados fins (como o trabalho) ou em determinados horários.

Não é que não haja prescrições e proibições quanto à presença das crianças em alguns lugares no rural, mas são estes modos prescritivos e proibitivos diferenciados que divergem na vivência de uma infância da outra. Não falo de uma infância desregrada ou

libertina, mas no caso do campo, a proibição de alguns lugares para as crianças é estabelecida muito mais com fins de segurança do que de distância do trabalho ou dos adultos.

É isto, por exemplo, que proíbe a criança à ida ao açude cuja profundidade seja suficiente para cobri-la sem que haja um adulto por perto. É isto também que a proíbe de subir em pés muito altos ou cuja espessura não garanta a segurança dela em seu tronco ou galhos. Estas proibições são efetuadas a partir de acidentes que já tenham ocorrido a outras crianças, tornando o lugar desapropriado para elas.

Conforme verificamos, no campo as crianças vivenciam a infância a partir de lugares naturais, de modo que quase todos os lugares se tornam lugares para brincar. Na cidade, os espaços para brincar são no mais das vezes, artificialmente construídos.

E por falar em infância urbana, a obra “Doidinho”, de Rego é considerada uma “das mais perfeitas expressão da criança na literatura moderna” (Villaça apud Rego, 1996: xvi). Mas o cenário da infância em “Doidinho” não é mais o Engenho Santa Rosa, mas sim o Colégio Interno de Itabaiana-Pb. A ida do menino Carlos de Melo para o colégio interno revela uma ruptura brusca no modo de se vivenciar a infância. Desta mudança para um novo ambiente que lhe molda a todo custo o comportamento, resulta o apelido que lhe fora dado: Doidinho.

A proibição do uso dos brinquedos dificulta ainda mais a experiência do lúdico no colégio e a infância experimentada quase sem regras se torna contida para o menino. O rigor e a disciplina do colégio interno dificultam a molecagem do menino de engenho e ele passa a divertir-se de modos diferenciados do até então experimentado.

Essa é uma das razões pela qual Doidinho volta ao Engenho Santa Rosa, fugido, na esperança de que, de volta ao engenho do avô ele pudesse reencontrar a sua “infância desregrada” que ficou para trás.

Outra grande obra da literatura regional intitulada “Vidas Secas”, de autoria de Graciliano Ramos, reserva dois capítulos para tratar do menino mais novo e do menino mais velho, personagens inominados que experimentam uma infância marcada pelas estiagens do semi-árido nordestino.

No que concerne ao “menino mais novo”, o autor põe em evidência a admiração do garoto com o empenho do pai no amansar a égua alazã. O seu pai é o seu ídolo. As tarefas do pai, o andar, o vestir-se de gibão e perneira são os desejos do “menino mais novo”.

Por essa razão, “o menino mais novo” trama algo que chame a atenção de seu irmão e da cachorra Baleia. Imita o pai ao tentar montar num bezerro e é, imediatamente, jogado à distância, desfeito e desrespeitado em sua façanha pelo irmão que sorria e por Baleia que o olhava com ar de reprovação.

Do menino mais velho não se fala mais do que a parceria com Baleia, os seus dedos magros e sujos e seus banhos no barreiro em companhia do irmão mais novo. Nos capítulos que tratam especificamente das crianças na obra, não há descrição de brinquedos. O seu brinquedo era Baleia, o melhor deles, o único, aliás.

Embora masculinizadas – pois nenhuma destas obras apresenta como protagonista uma criança do sexo feminino – todas essas obras relatam a infância, em suas várias nuances, tal qual vivenciada no Nordeste brasileiro. Uma infância que ora tem como pano de fundo a estiagem, a seca, o clima tórrido, a terra rachada, e ora se desenha por cheias e enchentes, rios, barreiros, açudes e córregos, vegetação verde e terra molhada.

Com a mudança das estações e do clima modificam-se as brincadeiras e os brinquedos, o labor e a ludicidade. Tanto as tarefas das crianças quanto as suas brincadeiras se definem em função das estações, no caso do nordeste brasileiro, do verão e do inverno.

No inverno se desenrolam possíveis tarefas lúdicas como pescar, buscar água no barreiro mais próximo, caçar as rolinhas sertanejas, procurar ninhos dos pássaros, buscar

lenha, etc. E todas estas tarefas se desenvolvem num ritmo de descontração e diversão, é o labor e o lúdico que se desenvolvem juntos.

No verão, entre secas e estiagens, as brincadeiras acontecem em cima das árvores e em suas sombras, nos balanços improvisados por eles mesmos ou seus pais, nos currais ou cercados dos animais próximos as casas, embaixo de alpendres, nas calçadas e nos caminhos que cortam sítios e fazendas.

A infância revelada pela literatura regional é uma infância caracterizada pelo lúdico, pelo trabalho e pela aprendizagem com os adultos. Sem brinquedos de alta tecnologia, mas artesanais, o lúdico não tem hora nem espaço determinados para acontecer, mas se instaura nos espaços naturais e se diversifica com o uso dos elementos naturais.

O mesmo ocorre com o trabalho, realizado prazerosamente pelas crianças, numa junção de aprendizagem, responsabilidade, dedicação e diversão. As tarefas lúdicas se modificam de acordo com as condições naturais do ambiente e sua inconstância, contribuindo para a aprendizagem da puerícia rural, do ser criança no campo.

1.4. Sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira.

Conta-se que, certa vez, um camponês voltava da cidade, de onde tinha feito as compras da semana, em companhia de seu filhinho. As suas mãos, ocupadas pelas compras, não lhe davam espaço para carregar o pequeno, que se queixava desde muito, do cansaço de suas perninhas. A certa altura, o pai, incomodado pela criança que chorava, pôs no chão as suas coisas e, utilizando-se de uma macambira, urdiu uma engenhosa invenção, que resultou num cavalinho. Dando ao seu filho o cavalo fictício, dissera-lhe que dali em diante não mais se cansaria, pois poderia cavalgar até em casa. Assim, a criança cumpriu feliz, o resto do trajeto, em seu cavalo.

Conto popular

Pensar a vivência do lúdico pelas crianças Capuxu, quando o lúdico subjaz no trabalho realizado cotidianamente por essas crianças, exige uma análise do significado do brincar, o brinquedo e a brincadeira, uma vez que o lúdico tem sido associado sempre a estes elementos.

A mente lúdica do ser humano transforma, desde tenra idade, os objetos em símbolos que lhe dão prazer, nisto consiste o brincar, o brinquedo e a brincadeira.

Segundo Winnicott (1975), o brincar deve ser estudado como um tema em si mesmo, devendo haver, pois, um novo enunciado para o brincar. De acordo com este autor, o brincar é universal e se apresenta como um dos principais condutores aos relacionamentos grupais entre as crianças.

Na perspectiva de Rosa (1998), o tema brincar está associado à infância porque a brincadeira é uma atividade típica – mas não exclusiva – da criança; e é na infância que ela se inaugura. A idéia da brincadeira e do brincar é uma qualidade de relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo. Estes objetos se constituem na possibilidade de uma abertura de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento.

Desta forma a criança brinca com a realidade e assim constrói um universo particular, dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material.

Penso, a partir disso, no que as crianças fazem quando estão brincando. Segundo Furth (apud Rosa), a criança substitui, durante o brincar, um objeto real (carro, navio, avião, cavalo) por qualquer outro objeto que seja capaz de representá-lo (pode ser um pedaço de madeira que move acompanhando com um ruído da boca; um cabo de vassoura onde pode montar e galopar). Encontramos aqui dois aspectos constitutivos do ato de brincar. O objeto para a criança deixa de ser um objeto de ação para se transformar num objeto de

Este espaço estaria, na primeira infância, entre a mãe e o bebê e foi chamado por Winnicott de “playground” por ser o lugar onde a brincadeira começa na vida do indivíduo. Logo, a criança que brinca habita uma área específica, mas tarde ela trará para essa área objetos (brinquedos) ou fenômenos oriundos da realidade externa.

Na verdade, esta área intermediária está presente na constituição do ser de modo geral, o que a diferencia é o uso que o indivíduo fará dela a cada ciclo de sua vida. Na primeira infância o bebê faz uso deste espaço para criar ilusões; a criança durante a infância utiliza-se dele para brincar; e é nele que o adulto vai desenvolver a sua criatividade. Este espaço é pois, um espaço de tráfego entre o interior e o exterior. É nele que o brincar se situa, jamais somente na esfera do objetivo ou do subjetivo; o brincar resulta da liminaridade, do entre-lugar entre objetividade e subjetividade.

O brincar, de acordo com Winnicott, estaria dividido em dois grandes importantes estágios. No primeiro o bebê cria o objeto; este objeto é repudiado como “não-eu”, reaceito e objetivamente percebido; então, a criança se põe a brincar no espaço intermediário entre ela (o eu) e o objeto (o não-eu), é a isto que Winnicott deu o nome de “fenômenos transicionais”. Para ele, o brincar é antecedido por estes tipos de fenômenos e sucedido pelo “brincar compartilhado” até, finalmente, alcançar as experiências culturais.

No segundo estágio, a criança brinca na presença da mãe que lhe parece disponível sempre que desejar; num segundo momento, aceita que outras pessoas brinquem com ela, desde que se sujeitem às suas regras; e finalmente aceita o brincar do outro enquanto o “brincar compartilhado”.

É neste brincar compartilhado que emerge na vida da criança o processo de socialização. Este que tem como primeiro instrumental o brincar. Assim, já podemos distinguir o verbo substantivado “brincar” do substantivo “brincadeira”.

O brincar é o ser, o fazer. A brincadeira é uma atividade em si, separada e independente da criança que brinca. O ato de brincar define-se como “uma experiência, e uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver” (Winnicott, 1975:50).

A ação do brincar pode ser encarada apenas como uma das formas de expressão da adesão submissa ao real. Prova disso é que as crianças brigam com os objetos (brinquedos) e até mesmo os destroem quando eles não correspondem ao que esperam. É comum nos depararmos com crianças que, ao colocarem a bola ou boneca em um determinado espaço, se dirigem a eles com o dedo em riste e expressão quase severa: “quietinho”.

O brincar consiste exatamente neste meio caminho entre os conteúdos da vida subjetiva, e a riqueza dos objetos oferecidos pela realidade exterior. Nos termos de Winnicott, “a precariedade da brincadeira está no fato de que ela se acha sempre na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (Winnicott, 1975:75).

Conforme Winnicott (1975), “as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada”.

Mas será o brincar, de todo espontâneo? Pertencerá a ação do brincar a um mundo desregrado? De acordo com Vygotsky (1984) não existe brincadeira sem regras, pois qualquer situação imaginária requer uma compreensão de regras em diferentes níveis.

A ação de brincar não pertence exclusivamente ao mundo infantil, mas também aos adultos. Entre estes o brincar manifesta-se na escolha das palavras, nas inflexões de voz e no senso de humor.

Por isso, uma das condições do brincar, independente da idade daquele que o pratica, é a criatividade. Penso, então, que se o brincar é a expressão maior da criatividade, as

crianças Capuxu são ricas em capacidade criadora (inventam seus próprios brinquedos) dadas as condições financeiras em que vivem.

Todavia, esta criatividade só se faz possível porque a comunidade, como um todo, legitima suas brincadeiras, os espaços, o tempo e seus brinquedos. Sem essa aprovação social, esse brincar específico das crianças no trabalho não seria possível.

Para Benjamin (1984), um dos autores que considerou o aspecto cultural do lúdico, o brinquedo e o brincar estão associados e documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Em uma de suas reflexões, Benjamin acentua que o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto para a criança. Acreditava-se, pois que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, quando na verdade quem faz isso é a criança.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? (Benjamin, 2002: 96).

Embora os brinquedos sejam confeccionados geralmente por adultos, isso não significa que as crianças não lhes dêem seus próprios significados. A partir do momento em que o brinquedo é dado a criança, ele passa a incorporar o sentido e o significado do mundo no qual a criança está inserida.

Aliás, uma das funções sociais do brinquedo é exatamente a de ser um presente destinado às crianças de forma praticamente independente do que elas farão dele. Ele é um objeto portador de significados que são identificáveis, pois remete a elementos do real ou mesmo do imaginário das crianças.

Isto é o que ocorre também com os velhos brinquedos. O conserto de brinquedos velhos em demasia ou quebrados não cabe somente aos adultos, mas tem sua importância descoberta pelo próprio mundo infantil. De acordo com Benjamin:

Jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comunidade lúdica das crianças (Benjamin, 2002: 87).

Logo, o brinquedo é rico de significados que possibilitam a compreensão de sociedades e culturas, visto que ele é um meio de diversão, cujo significado depende da cultura na qual a criança está inserida.

De acordo com Souza: “a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (Souza, 1996: 49).

Na análise de Brougère, o brinquedo se diferencia de outros objetos pelo domínio do valor simbólico sobre a função, isto é, a dimensão simbólica torna-se nele, a função principal. Dessa forma, o que seria legítimo chamar de brinquedo?

O brinquedo não é definido por uma função precisa: ele é um objeto infantil utilizado livremente pelas crianças. A sua manipulação não está condicionada às regras ou princípios. O seu uso é dinâmico e renovado de acordo com a situação. No brinquedo, o valor simbólico é a função, estando estas duas dimensões imbricadas entre si.

A principal função do brinquedo é a brincadeira e esta, por sua vez, escapa a qualquer função precisa. Ao contrário do que geralmente se diz, não é o brinquedo que fabrica a brincadeira, mas o inverso. O que existe em relação aos brinquedos é o predomínio de algumas ações em detrimento de outras. O brinquedo é um suporte, um dos meios para desencadear a brincadeira, todavia, a brincadeira, em parte, escapa ao brinquedo.

Há uma série de brincadeiras nas quais o uso do brinquedo é dispensável. As crianças fazem uso de outros artifícios para garantirem sua diversão. A extensão do próprio corpo pode servir de brinquedo. Não é isso que transforma uma mãozinha em revólver?

Ademais, uma série de outras brincadeiras exige simplesmente o movimento do próprio corpo, o que as crianças fazem quando giram em torno de si mesmas até se sentirem tontas, não é brincadeira?

A construção da infância, no seu ato de brincar, exige a atribuição de significados da criança pequena ao seu mundo. Por isso, há, além de encanto, simbolismo, quando uma criança adiciona ao rosto pequeno da boneca o batom da mãe; ou quando troca as roupinhas da boneca por roupas que pertencem a ela mesma, e ainda, quando intenciona amamentá-la (numa imitação do fazer adulto) ou niná-la.

Quem já não se deparou com aqueles quartos de crianças repletos de brinquedos que estão por toda parte: em cima de móveis, guarda-roupas, prateleiras, etc., menos ao alcance de seu pequeno dono? Quantas vezes não nos surpreendemos com grande variedade de brinquedos em suas caixas que nunca foram abertas? Que sentido, então, deu a criança àquela boneca ou robô que os seus pais nunca lhe deixaram tocar?

A criança deve, ao longo da brincadeira, atribuir significados ao brinquedo; por esta razão, o mesmo brinquedo pode ganhar vários significados, um a cada nova brincadeira. Deste modo, não é correto pensar que o brinquedo condiciona a ação da criança quando o que ocorre é justamente o contrário.

Conforme Margoulis (apud Lebovici & Diatrine), há três tipos diferentes de brinquedo: a) o brinquedo completamente pronto, simples ou mecânico; b) brinquedos feitos aos poucos que a própria criança deve completar; c) materiais de jogos, que permitem a confecção dos brinquedos pelas próprias crianças. Nos três casos a construção simbólica (de significados) acontece. Mesmo naquele caso em que os brinquedos já chegam aos quartos das crianças com forma própria.

De acordo com Brougère, o brinquedo pode ser definido a partir da brincadeira. Assim, ele pode ser um objeto manufaturado, feito por aquele que brinca, sucata efêmera que

só tenha valor durante a brincadeira, ou seja, um objeto adaptado. Neste sentido tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca e enquanto dura a brincadeira.

Na casinha das crianças Capuxu, cujos móveis da sala eram feitos de tijolos, havia também uma cozinha, com fogão e mesa formados de sucata. Uma tampa de plástico de uma geladeira, posta acima de alguns tijolos, constituía a mesa. Acima dela, embalagens de margarina com terra dentro eram as vasilhas que serviam o almoço. Em pouco tempo, a necessidade da formação de um quarto, pois já era hora de dormir, transformou a tampa da geladeira - que era mesa - em cama, e assim os objetos têm seus significados redefinidos a cada vez, de acordo com as necessidades exigidas pelo faz de conta.

Por outro lado, o brinquedo pode ser definido como representação social. Este seria o caso dos brinquedos industriais ou artesanais. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira eles conservam seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão são destinados às crianças. Neste segundo caso há a materialização de um projeto adulto destinado às crianças, mas que passam a ser reconhecidos como propriedade das crianças.

Assim como todo objeto pode virar brinquedo, qualquer espaço é espaço para brincar e toda situação pode virar brincadeira. Esta idéia está contida num famoso filme americano chamado "Patch Adams: o amor é contagioso". Nesta história, um estagiário do último ano da faculdade de medicina aposta na brincadeira e diversão como um "remédio" para melhorar a vida de crianças com câncer. Diante disso, transforma o hospital num cenário de brincadeira, magia e encanto, alegrando as crianças. Utiliza-se para tanto de instrumentos de trabalho e transforma-os em brinquedo.

Este filme trata da questão do brincar, da brincadeira e do brinquedo, sem as amarras de espaços e instrumentos apropriados. Lugares como hospitais podem se transformar em espaços para brincar, e instrumentos de trabalho viram brinquedos para as crianças. É

instigante e inspirador por nos fazer pensar até que ponto a brincadeira é dinâmica e uma constante invenção social que exige apenas criatividade e disposição dos adultos em falarem a linguagem das crianças.

Segundo Vital Didonet, (apud Bertold e Ruschel) todas as culturas desde as mais remotas eras produziram e utilizaram o brinquedo. O brincar é uma atividade natural, social e cultural. É algo espontâneo, próprio da criança e tem seu suporte nos objetos culturalmente produzidos a cada época: os brinquedos.

Nas palavras de Didonet:

É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...) Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas (Bertold e Ruschel).

São também essas duas coisas, brinquedo e brincadeira, as duas mais ricas formas que a sociedade encontrou para inserir a criança no processo de socialização¹⁴, ou seja, o processo de apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada pela sociedade ou por uma parte dela. Esse processo se dá para as crianças por meio de representações, imagens, símbolos e significados, que lhes apresentam, de forma divertida, a própria cultura na qual estão inseridas.

Este processo de socialização se dá, através do brinquedo, por conta da possibilidade que as crianças tem de atribuir-lhe os significados que estão profundamente enraizados em suas vidas cotidianas. Deste modo, a temática original do brinquedo, sem desaparecer, dá lugar aos significados da vida da própria criança. É assim, por exemplo, que a

¹⁴ “Conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao ‘*socius*’ que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade” (Brougère, 2000).

Barbie, uma boneca de luxo, torna-se camponesa, mãe, lavadeira ou empregada, nas mãos de uma criança Capuxu.

O brinquedo só se torna objeto de brincadeira se encontrar seu lugar na cultura lúdica¹⁵ da criança. A cultura lúdica pode ser compreendida como o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Esta cultura lúdica faz parte da cultura geral da qual a criança pertence, daí a razão das imitações freqüentes nas brincadeiras.

Para Froebel, a infância não se reduz a brincar, embora o brincar seja “a fase mais importante da infância”. A brincadeira é uma ação metafórica, livre e espontânea da criança (apud Bertold e Ruschel, s/d). De acordo com Kishimoto “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (Kishimoto, 1993:11). Segundo esta autora, há certas brincadeiras que assumem a identidade cultural do povo onde são experimentadas.

Conforme Château, para a criança quase toda atividade é brincadeira. A brincadeira se constitui como ideal de vida, o dever, o que há de mais sério a se fazer durante a infância. Perguntar porque a criança brinca seria como perguntar porque é criança, afinal a infância é caracterizada pelo brincar e é o principal espaço para a vivência da brincadeira (Château, 1987).

Mas Château parece defender uma hipótese contrária a minha: a de que a vivência do lúdico (o mundo lúdico) só se faz possível pelo distanciamento do mundo do trabalho. Acredito que o brincar transite entre a pura ficção do sonho e a realidade do trabalho, ou mesmo participe dos dois ao mesmo tempo. Entre as crianças *Capuxu*, o brincar permite a vivência de um brincar de trabalhar, já que os adultos não lhes confiam qualquer trabalho com autonomia.

¹⁵ “Estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais” (Brougère, 2000).

Numa conversa muito informal com Ítalo e Daniela, ambos de quatro anos, e Ilane de três anos, falávamos sobre o trabalho na roça. Eles me diziam que todos iam ao roçado mesmo na época da colheita do milho, e que trabalhavam na coleta das espigas. Questionei a possibilidade de que pudessem alcançar as espigas de milho em pés tão altos, se eles me pareciam tão pequenos, e fui surpreendida com a afirmação de um deles de que subiam nos pés de milho para retirar as espigas.

A resposta consiste, na verdade, numa grande brincadeira, apesar da seriedade com que foi contada. Pois não habita, afinal, o brincar entre a ficção e a realidade?

Já Piaget afirma que a origem da brincadeira está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto ou ato, na presença do mesmo. É o que ocorre com a criança que imita o trabalho do pai, brincando de trabalhar.

De acordo com a Psicologia, o processo de imitação passa por várias etapas, até que finalmente com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo.

Numa tarde, entre os Capuxu, encontro Ítalo, de quatro anos de idade, que exhibe um relógio desenhado com caneta azul em seu pulso. Aproveito a ocasião para iniciar um diálogo indagando a respeito das horas, ele, depois de observar orgulhoso o relógio, me informa que este está desmontado, pois entrou água.

Quando isso acontece, há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico ou faz-de-conta.

Essa imitação se dá porque o mundo da brincadeira é uma antecipação do mundo dos objetos e das ocupações adultas. A criança desempenha o papel do adulto no seu diminuto mundo lúdico. Essa idéia é bastante perceptível no caso das crianças *Capuxu*. Suas

brincadeiras lhes preparam para as funções que serão desempenhadas na vida adulta, e por isso, de modo geral, elas brincam de trabalhar no roçado.

Mas para Benjamin (2002), a inserção das crianças no mundo adulto não resulta exatamente do interesse na imitação. Segundo este autor, assim como o brinquedo tem sido considerado ao longo do tempo como criação para a criança e não da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. Para ele:

(...) A Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre estes restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (Benjamin, 2002:57-58).

Geralmente se diz que as crianças não gostam de trabalhar, o que é uma afirmação errônea. O que não agrada a criança é o trabalho forçado e sem finalidade visível, não lhe agrada despender suas energias sem tirar um proveito disso. Elas gostam daquele trabalho em que podem apreciar o resultado – como o de lavar a louça – neste caso a criança tem gosto pelo trabalho.

As crianças Capuxu adoram ajudar seus pais e sentem alegria em substituí-los em seu trabalho, plantando, como um pequeno camponês, colocando água, varrendo a casa, etc. As crianças brincam contínua e abnegadamente. Entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Como não as deixam participar do trabalho adulto com a mesma intensidade, pois suas mãozinhas são destreinadas e o seu corpo não tem muita resistência, ela brinca de trabalhar e se satisfaz com isso.

É bastante natural que a criança, por não poder trabalhar como o adulto, imite suas atividade em suas brincadeiras. Assim, a criança realiza, pela imitação, o que ela queria fazer na realidade. Mas nesse processo de imitação a criança termina por estabelecer uma relação nova com as coisas do mundo adulto que a cerca.

Do mesmo modo em que a criança permite que o adulto participe de suas brincadeiras, e até convida-o puxando pela mão ou pela manga da camisa, ela espera ser aceita para participar das atividades dele, inclusive do trabalho.

Segundo Vygotsky, é responsabilidade do brinquedo criar uma zona de “desenvolvimento proximal”¹⁶, pois na brincadeira a criança comporta-se num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é.

Por isso Vygotsky acredita que a criança tem grande necessidade de satisfazer os seus desejos imediatamente, e essa é a principal razão pela qual os brinquedos são inventados, para que a criança possa experimentar tendências irrealizáveis. No fascinante mundo dos brinquedos, a criança se envolve com o ilusório e o imaginário onde seus desejos podem ser realizados. Seria então, o brinquedo esta possibilidade de fusão entre a realidade e a fantasia.

Segundo Brougère (2001) o brinquedo é um objeto importante naquilo que ele revela de uma determinada cultura. Isto acontece devido ao fato de que o brinquedo está imerso num sistema social e carrega funções sociais que lhe dão o sentido de ser.

Na medida em que a criança cresce impõe ao objeto (brinquedo) um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano.

¹⁶ Zona de desenvolvimento proximal é todo o comportamento que a criança apresenta na brincadeira, mas que raramente transparece na vida diária.

Vygotsky define o brincar como constituído de três características: a imaginação, imitação e regra estão sempre presentes.

Tanto o brinquedo quanto à brincadeira estão englobados num universo maior chamado “ato de brincar”. Este não significa só recrear-se, pois é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se, através dele e por meio dele irá ser agente transformador.

A importância do brincar para a criança tem sua expressão maior num dos clássicos da literatura infantil brasileira, a obra “Negrinha” de Monteiro Lobato (2000). Neste conto infantil, Lobato conta a história de uma órfã, filha de escrava, que habita a casa de uma senhora branca, Dona Inácia. Negrinha passava o dia sentada num canto da sala e sua principal função era a de saco de pancada da velha Inácia.

A única diversão da criança era o cuco que anunciava com a sua boca vermelha, as horas que passavam, e Negrinha a olhá-lo sorria por dentro. Até que certo Dezembro vieram as meninas louras da cidade passarem as férias na fazenda. Com elas Negrinha descobre que não era crime brincar. Além disso, descobre os brinquedos – um cavalo de pau e principalmente, uma boneca de louça; afinal, como descreve Lobato “varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma, na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo elevo” (Lobato, 2000:19).

Negrinha descobriu que tinha alma no dia em que lhe fora permitido brincar. A humanidade da criança é descoberta com a permissão da brincadeira: “sentiu-se elevada à altura de ente humano” (Lobato, 2000:19).

Uma vez terminado Dezembro, partiram as meninas, a boneca de louça e a brincadeira. Entretanto, Negrinha se tornara outra menina. Tendo vivenciado a brincadeira não se permitia agora viver sem ela. E, por isso, recusou a vida e morreu esquecida.

Monteiro Lobato através da história de Negrinha ultrapassa os limites da infância enquanto condicionada à experiência da brincadeira, mas para além disso, eleva a brincadeira à condição de humanidade de uma criança.

A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, e não apenas porque o faz-de-conta (como o brincar de cavalo em que a criança utiliza o cabo de vassoura) faz parte da natureza de tal criança.

A brincadeira é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas. O ato de brincar incorpora valores morais e culturais. Brincar de trabalhar, por exemplo, ou brincar de ser agricultor, implica que a criança apropria-se de algumas características do ato da realidade. É a total reprodução do meio em que a criança está inserida.

Conforme Lebovici e Diatkine “o adulto acha que a criança tem direito de brincar porque é criança, enquanto ele possui este mesmo direito porque trabalha, mas só quando não trabalha” (1985). Assim, o adulto concebe o brincar da criança como atividade desvalorizada, típica da infância desprovida de responsabilidade. Para o adulto, a criança que não se dedica a tarefas sérias pode brincar; a brincadeira é, pois, uma atividade de não trabalho e não-seriedade.

Para Erik Erikson (1976), a brincadeira tem valor na aquisição do sentido social somente se não for desprezado pelos adultos. Pelo fato da brincadeira ser encarada como não trabalho na nossa sociedade, transforma-se num dos procedimentos em que os adultos negam o sentimento de personalização da criança. De acordo com Benedict:

(...) Desde o começo, a criança é continuamente condicionada para a participação social responsável, enquanto ao mesmo tempo as tarefas que dela se esperam estão dentro dos limites de sua capacidade. O contraste com a nossa sociedade é muito grande. Uma criança não dá nenhuma contribuição de trabalho a nossa sociedade industrial, salvo se quando compete com um adulto; seu trabalho não se mede em termos de sua própria força e habilidade, mas nos das exigências

industriais altamente mecanizadas. Mesmo quando elogiamos os progressos de uma criança no lar, ofendemo-nos se se considera que este elogio é da mesma ordem dos que se dispensam aos adultos. Elogia-se a criança porque o progenitor se sente bem, sem levar em conta se a tarefa foi ou não bem feita segundo o padrão do adulto, e a criança não adquire nenhum padrão razoável que permita medir o que faz (apud Erikson, 1976: 217).

As crianças que brincam tentam demonstrar seu direito de encontrar no mundo sua identidade. Elas negam-se a se transformarem numa especialidade denominada “criança” que deve brincar de ser grande, porque não se lhe oferece a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande.

Assim, penso que ao brincar de trabalhar as crianças Capuxu estão garantindo um espaço no mundo dos grandes. Elas sentem-se úteis para a família, motivo de orgulho dos pais, e além disso, esta é uma forma de inserção, a principal, no meio social e no seio da própria família.

Tendo o trabalho e a brincadeira como os principais dispositivos de sociabilidade, as crianças Capuxu vão ao roçado. Lá, no espaço da roça mesclam a ajuda à família, com favores e/ou pequenos serviços, com a diversão do brincar. Aproveitam o tempo de trabalho dos adultos para manter-se por perto, sentir-se útil e responsável, “menino trabalhador”. Além disso, utilizam-se de sua criatividade confeccionam e transformam seus brinquedos e dão início a um forte e duradouro processo de socialização que inclui trabalho e brincadeira vivenciados ao mesmo tempo e durante a infância.

1.5. Sobre a exploração do trabalho infantil

Tomar a categoria trabalho como objeto de reflexão na atualidade, pode não parecer, a princípio, uma proposta original, haja visto o número de estudos que têm surgido na tentativa de pensar as modificações ocorridas no modo de apreender esta categoria.

Segundo Max Weber, por mais variados ou detalhados que sejam os estudos realizados sobre um tema, nenhum aspecto pode ser esgotado por inteiro, posto que haverá sempre um novo ângulo ou uma nova ótica sob a qual o assunto poderá ser visto. (Cohn, 1979). Esta postura metodológica de Weber é aplicável há qualquer Objeto. Acredito que no caso do trabalho infantil Capuxu essa afirmação é válida, uma vez que os inúmeros estudos sobre o trabalho infantil não esgotam o assunto por inteiro e não lidam, em sua maioria, com a possibilidade de um trabalho infantil que não explore as crianças.

Todas as culturas e sociedades possuem um modo próprio de lidar com a produção social, por isso, o trabalho se manifesta nas mais variadas formas e ocupa o imaginário do ser humano. Falar sobre este tema não é tarefa fácil devido à riqueza e quantidade de atributos que incidem sobre a noção de trabalho, que vão desde questões mais tangíveis às mais abstratas.

O trabalho adquire valores diferenciados para diferentes povos nas mais diversas etnias, culturas, religiões e sistemas políticos. Estes valores a ele atribuídos dependem da forma como o trabalho se encontra estruturado em cada sociedade. Na sociedade moderna, é considerado responsável por forte sentimento de realização e utilidade para todos os que o desenvolvem. Mas sua âncora ainda é a exploração e separação dos homens dos meios de produção.

Na atual sociedade caracterizada pelo capitalismo, o trabalho e suas relações adquiriram enorme complexidade estando isso sempre associado a forte exploração de mão-

de-obra. A crescente exigência de consumo da sociedade moderna e a desigualdade sócio-econômica da sociedade capitalista não desenvolvida aparecem nas mais variadas formas.

Por conta disso, além da utilização do trabalho adulto, o capitalismo estendeu a exploração às crianças, consideradas mão-de-obra barata. Essa mão-de-obra passou a ser usada nas fábricas, oficinas, olarias, canaviais, e etc. A partir de então, tornou-se polêmica a discussão sobre o trabalho infantil.

Este tipo de trabalho não é uma “invenção” da sociedade moderna nem tampouco do capitalismo. Sabemos do trabalho realizado por crianças em tribos indígenas, no sistema feudal, etc. Todavia, no caso do trabalho indígena infantil, este estava revestido de um princípio socializador. Já nos sistemas escravistas e no sistema feudal podemos observar a árdua exploração própria do processo produtivo.

Na sociedade industrial (rural e urbana) o trabalho infantil perdeu quase que por completo seu caráter socializador, tornando-se principalmente exploração, gerador de lucro e/ou excedente.

Com a extensão da exploração capitalista do trabalho infantil iniciou-se uma polêmica discussão. Se a grande jornada de trabalho, as más condições para a realização deste, além mesmo do grande número de acidentes ocorridos durante a realização do trabalho, já eram assustadores quando envolviam adultos empregados e explorados por todo o mundo, a utilização do trabalho infantil sensibilizou e preocupou o senso comum em geral, os meios de comunicação de massa e a ciência.

Mas afinal, a que tipos de trabalhos se referem as grandes teorias que falam sobre a exploração da mão-de-obra humana? Será a exploração característica definidora do que se entende por trabalho? Estará a exploração presente em todas as formas de trabalho?

Ao longo da história, as ciências sociais através de autores como Karl Marx, tomaram o trabalho como categoria importante para a compreensão do modo de produção

capitalista. Devido à forte influência que Karl Marx exerceu sobre o estudo do sistema capitalista e do trabalho, a perspectiva marxiana de trabalho alienado e de sua exploração pode ser estendida aos mais diversos modos de produção e as mais diversas culturas.

O fato é que desde a análise marxiana do trabalho, produzida em um determinado momento da história social em que a humanidade caminhava para o auge do sistema capitalista, este conceito passou a ser associado à essência mesma de toda a riqueza material, e não apenas na sociedade capitalista.

Marx o define: “a essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada como atividade para si, como sujeito, como pessoa, é o trabalho”. (Marx, 1978: 3) Esse trabalho seria o responsável por qualquer riqueza adquirida.

Todavia, compreender o trabalho apenas a partir da perspectiva da produção de riqueza não deixaria a margem uma série de variáveis igualmente importantes? Esta noção que prescreve o caráter consagrado da exploração vincula-se essencialmente à própria dinâmica do sistema capitalista, realizada entre dominado e dominador. Assim, tem-se de um lado a classe proletária, que possuía apenas a força de trabalho para oferecer em troca dos meios e condições necessárias para a sua própria sobrevivência; e por outro lado, os grandes capitalistas que compravam a força de trabalho dos explorados, de modo que a exploração do trabalho aumentava na medida em que os donos dos meios de produção perdiam suas posses para os capitalistas. A dissociação dos trabalhadores de seus meios de produção resultava na necessidade de vender a sua força de trabalho.

Não obstante todas as transformações por que vem passando o capitalismo ao longo do tempo, o trabalho continua como premissa e fundamento do sistema capitalista. A noção de trabalho está vinculada tanto a produção de riqueza quanto à exploração envolvida no processo produtivo.

Entretanto, a concepção marxiana da exploração do trabalho é clara: essa exploração só existe com a dissociação dos trabalhadores dos meios de produção, pois toda relação de exploração exige a existência de exploradores e de explorados. Isto é, o sentido de ser dessa exploração era a maximização do lucro e a produção de mais valia por parte dos explorados que precisavam vender sua força de trabalho aos exploradores detentores dos meios de produção.

Sem a dissociação dos meios de produção, os trabalhadores poderiam trabalhar de modo autônomo, obtendo o necessário para a sua sobrevivência sem ter que vender sua força de trabalho. Assim, a exploração do trabalho perdia a razão de ser, havia neste caso, a divisão do trabalho entre os próprios membros da família.

Ora, se a noção de exploração do trabalho envolve a dissociação dos trabalhadores dos meios de produção e a venda da sua força de trabalho, os trabalhos desenvolvidos na moderna sociedade capitalista onde não há dissociação dos trabalhadores dos meios de produção exigem metodologia de análise diferenciada.

Este é o caso, por exemplo, da agricultura familiar. Mas afinal, o que vem a ser uma agricultura familiar? Em que ela difere do campesinato, do agricultor de subsistência, do pequeno produtor, categorias que, até então, eram mais utilizadas nos estudos científicos?

Conforme Wanderley (1994), a agricultura familiar é um conceito bastante abrangente que incorpora uma série de situações específicas e particulares. O campesinato equivale, pois, a uma dessas formas particulares da agricultura familiar.

Tomando como referencial o conceito clássico de camponês, verifico que o campesinato brasileiro tem características bastante particulares, que resultam da história social do país. Porém, não pretendo entrar no mérito dessa discussão aqui. O que importa especialmente neste caso, é a definição da agricultura familiar. Wanderley a define como

“aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo”.

De acordo com a definição da FAO/INCRA, a Agricultura Familiar consiste na agricultura realizada, geralmente, em pequena escala, pelo chefe do estabelecimento agrícola – seja ele proprietário, parceiro ou arrendatário – com a ajuda da própria família. Esta definição não exclui a utilização da mão-de-obra assalariada, mas esta deve ter um caráter eventual e complementar.

Assim, verificamos que a família é o elemento básico da gestão da produção e do trabalho total disponível internamente. Vale dizer que este caráter familiar não é um detalhe sem importância, isto porque o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente.

Segundo Sidersky (1991) “a unidade doméstica camponesa é, simultaneamente, uma unidade de produção e de consumo, onde a atividade doméstica é inseparável da atividade produtiva” (Cepal apud Sidersky, 1991:3).

Logo, o que Sidersky chama de “unidade doméstica camponesa” consiste numa unidade de produção. Se o camponês é definido enquanto produtor, isso significa dizer que é dele o controle dos meios de produção, a organização do processo produtivo e o controle dos bens produzidos.

Esta situação termina por conferir ao camponês uma certa autonomia. A autonomia econômica se expressa, nestes casos, pela capacidade da unidade de prover a subsistência do grupo familiar em dois níveis complementares: a subsistência imediata, isto é, o atendimento às necessidades do grupo doméstico, e a reprodução da família pelas gerações subseqüentes. Destes dois aspectos resultam as características fundamentais da unidade de

produção: a especificidade de seu sistema de produção e a centralidade da constituição do patrimônio familiar. (Wanderley, 1994)

Neste caso, a unidade de produção tem o controle sobre os bens, os meios de produção, e principalmente da terra. Esta autonomia é, portanto, uma das principais características da unidade de produção camponesa. E é, pois, exatamente o que distingue a situação de camponês da situação de assalariado.

O assalariado não detém o controle de meio de produção algum. O único bem que possui é a sua própria força de trabalho que vende para obter o necessário para a sua sobrevivência.

Considerando que a unidade doméstica é uma unidade de produção, e isto que distingue o camponês do trabalhador assalariado, faz-se necessário que explicitemos que tipo de produção é essa.

Enquanto na sociedade capitalista a unidade de produção é a empresa, e quem controla os meios de produção é o empresário, nas unidades de produção camponesa o processo é diferenciado.

A partir de Marx iniciou-se toda uma reflexão sobre a especificidade da unidade econômica camponesa. De acordo com Sidersky, é esta especificidade que causa comportamentos tidos como irracionais para os parâmetros da economia capitalista. (Sidersky, 1991:5) Mas afinal, que características marcam a especificidade da unidade econômica camponesa?

A primeira delas pode ser a tensão constante entre a autonomia e a subordinação, que se reflete nas relações entre o conjunto das unidades camponesas e a sociedade na qual estão inseridas. Esta tensão é, pois, a tensão de ter que equilibrar as exigências do mundo exterior às necessidades da própria família.

Mas esta tensão não é a única. A segunda, porém não com menor importância, é a questão do diferenciamento no sentido do aburguesamento, que pode transformar camponeses em empresários, ou a proletarianização, que representa a perda de toda a autonomia, no que se refere à produção. Esse processo, em seu grau mais elevado, pode levar ao fim da economia camponesa, tanto pelo surgimento de pequenas empresas quanto pelo aparecimento de uma grande massa de assalariados, separados dos meios de produção.

Uma das principais condições para a existência mesma da unidade de produção camponesa é que ela “exerça um controle real sobre uma quantidade mínima de meios de produção, entre eles a terra. (Bartra apud Sidersky, 1991:6). Assim percebemos que é o agricultor quem trabalha para si mesmo.

Mas o caráter familiar da unidade de produção repousa no uso da força de trabalho essencialmente familiar. Segundo Shanin: “(a unidade doméstica camponesa) é uma empresa de consumo trabalho, tendo por objetivo as necessidades de consumo, e a sua força de trabalho como seu meio, com pouco ou nenhum uso do trabalho assalariado.” (apud Sidersky, 1991:8)

Para a caracterização da “unidade camponesa de produção”, é necessário que esta seja marcada pelo uso da mão-de-obra familiar. De acordo com Armando Bartra, a unidade camponesa é “aquela que emprega o trabalho de seus membros.” Mesmo que esta unidade recorra ao trabalho de terceiros, ou mesmo forneça trabalho para outras unidades de produção, a sua essência é caracterizada pelo uso do trabalho de seus membros.

Conforme Wanderley, “para além da garantia da sobrevivência no presente, as relações no interior da família camponesa têm como referência o horizonte das gerações, isto é, um projeto para o futuro” (Wanderley, 1994: 29).

A partir desta análise da autora, podemos perceber a importância que tem o preparo das crianças para que, quando jovens, assumam o trabalho agrícola junto aos seus

pais, uma vez que a transmissão da terra e do trabalho é condição *sine qua non* para a sobrevivência da unidade de produção-familiar.

Há uma forte distinção na relação unidade de produção/trabalho, quando se compara o trabalho familiar ao trabalho assalariado. Segundo Afrânio Garcia:

A participação de cada membro (da família na unidade produtiva) depende de sua inserção nas relações de parentesco. (...) Assim, os membros que podem fazer parte da unidade de trabalho são aqueles que também se reproduzem conjuntamente num dado tempo (ano), o que é materializado por morarem na mesma casa. Mesmo assim, fica claro que, dependendo do sexo e da idade, as pessoas podem estar excluídas ou incluídas em determinadas tarefas produtivas. Mas cabe assinalar que não há nenhuma relação direta e imediata entre o desempenho de cada membro no processo de trabalho e seu nível de consumo. Se algum membro da família, por exemplo, não pode ou não quer trabalhar, isso não quer dizer que ele não obterá o necessário à sua reprodução (Garcia Jr., 1989).

Se sobra mão-de-obra na unidade doméstica, o chefe da família não pode simplesmente dispensá-la, como faria um empresário, porque ele tem todo um compromisso com a mão-de-obra de toda a família.

Há ainda um outro aspecto que marca fortemente o caráter familiar da unidade de produção: o caráter intransferível de uma parte do trabalho familiar. Isto é, se aproveita todo o esforço dos membros da família que, em circunstâncias normais, não encontrariam trabalho fora da unidade familiar. Trata-se da mão-de-obra dos velhos, das crianças, mulheres e do chefe de família.

Logo, a unidade camponesa adquire aqui uma importante função social, quando transforma em produto uma mão-de-obra marginal para a sociedade, aproveitando toda a mão-de-obra disponível, mesmo que seja em tarefas específicas e bem determinadas, como aqueles serviços (“ajuda”) realizados pelas crianças e jovens. Principalmente se considerarmos que um outro caminho os levaria muito provavelmente para as ruas transformando-os em pedintes, vendedores, engraxates, etc.

Foi por esta razão que sob o ângulo marxista, o camponês foi sempre definido pela tragédia de seu destino social: ele será fatalmente extinto pela própria dinâmica de diferenciação entre os produtores (Lênin) bem como será incapaz de resistir à concorrência das grandes empresas agrícolas (Kautsky).

A definição de campesinato viera a sofrer modificações mais tarde, com autores como Chayanov e Tepicht, que propuseram uma definição cuja base fosse a própria família e as determinações que a estrutura familiar impõe sobre o comportamento econômico.

Autores como Redfield, Kroeber e Wolf chamam a atenção para o fato de que não se deve tentar explicar a existência camponesa a partir da “lógica do capital”, isto seria um equívoco que impediria a compreensão do que há de mais importante na estrutura social da agricultura contemporânea: o peso predominante, em seu interior, de unidades produtivas que são familiares.

Mas o que interessa especificamente a esta pesquisa é o uso da mão de obra familiar – inclusive das crianças – como característica fundamental da unidade de produção agrícola. Mesmo que estes trabalhos sejam diversificados para cada membro da família de acordo com a fase do ciclo de vida em que ele está.

A agricultura familiar da qual tratamos, utiliza-se basicamente do trabalho da própria família com caráter de cooperação e divisão familiar do trabalho. Não está equipada com grandes máquinas, mas usa instrumentos rudimentares e não visa a produção em larga escala, mas o necessário para a sobrevivência digna da família. Nesse sentido a própria idéia de lucro deve ser repensada.

Este tipo de trabalho, desenvolvido pelos agricultores Capuxu, requer um certo esforço por parte dos intelectuais para compreender a dinâmica das sociedades que, embora sobrevivam na sociedade capitalista, devem ser analisadas a partir de seu próprio contexto, de

suas condições específicas e de suas estratégias de sobrevivência num contexto geral onde predomina a exploração capitalista do trabalho.

Os agricultores familiares do Sítio Santana-Queimadas, detêm a terra e os demais meios de produção e fazem uso, praticamente, da mão-de-obra da própria família. Logo, este trabalho não pode ser pensado como exploração, uma vez que não há venda da força de trabalho, e nem idéia de lucro, premissa da agricultura empresarial.

A agricultura familiar, neste caso específico, não tem “olhos para o mercado”. Não vende seus produtos exceto em casos de excesso de produção devido a um bom ano de inverno ou a ausência de pestes e pragas.

A experiência com o povo Capuxu aponta para a consideração de que a agricultura camponesa não pressupõe a lógica da exploração do trabalho. O trabalho é realizado com o esforço combinado de todos os membros da família, inclusive o das crianças. Pais e filhos trabalham juntos na terra, cujos primeiros são responsáveis pelo capital simbólico (experiência repassada de gerações anteriores e de anos de prática) e os segundos exercem o papel de aprendizes, futuros herdeiros da responsabilidade dos mestres, seus pais. Em outros termos, os pais, organizadores e administradores da produção, e os filhos, a garantia de que a família continuará a se reproduzir enquanto unidade de produção familiar. Neste contexto, o trabalho infantil é essencialmente socializador.

De acordo com Sarti (1996) “as crianças de famílias pobres são socializadas tanto para o trabalho como para a escolarização”. Estas atividades são complementares na busca de uma boa formação da dignidade das crianças. A partir dessa perspectiva, percebemos que o trabalho realizado pelas crianças adquire um caráter diferente da busca pela produção de riqueza material, mas guarda sua forma de dispositivo de socialização.

Entre os agricultores familiares estudados, encontramos uma preocupação freqüente com o estudo dos filhos a partir dos sete anos, no grupo escolar local ou na cidade

mais próxima, mas que não os isenta da atividade agrícola. As crianças Capuxu conciliam o trabalho e os estudos. Nesta comunidade, o trabalho ainda tem um grande valor moral, é a riqueza simbólica passada a estas crianças. De acordo com Neves:

Há formas de trabalho infantil, fundamentais na transmissão do patrimônio de saberes e disciplinas de certas profissões e de construção do herdeiro e, principalmente, do sucessor, no caso do trabalhador artesanal, profissional ou camponês. Sob a orientação e supervisão dos pais ou de gerações anteriores de trabalhadores, os adolescentes ou pré-adolescentes se incorporam ao processo de socialização profissional e de ritualização da mudança de posição, ingressando-se na idade adulta (Neves, 1999: 10-11).

Assim, o trabalho infantil pode representar um saber transmitido de geração a geração como valor moral, que orienta a maneira de ser dos indivíduos, num determinado grupo social.

1.6. O trabalho infantil Capuxu: exploração ou socialização?

Na sociedade contemporânea é comum encontrarmos denúncias desde os meios de comunicação até na própria academia, de um trabalho infantil explorador e violento, típico da sociedade capitalista. Estes estudos afirmam, de forma generalizadora, que todo trabalho realizado durante a infância é violento e prejudicial nessa fase do ciclo de vida.

Assim, o tema tem se tornado cada vez mais comum nas academias, publicações e nos debates científicos. Os meios de comunicação de massa divulgam frequentemente números assustadores em manchetes estampadas nas primeiras páginas dos jornais denunciando maus tratos, violência e exploração do trabalho infantil. Denuncia-se que a realização de um trabalho durante a infância conduz a usurpação desta fase e/ou ciclo de vida,

massacrando este período da vida das crianças denominado “infância” e revelando uma “infância perdida”.

Isto ocorre também devido à noção que se tem da infância, que a associa ao lúdico, ao uso de brinquedos e a experiência das brincadeiras e que está condicionada a não vivência do trabalho. Também porque, antes das novas formas de pensar nascidas no Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” (Aristóteles, São Tomás) caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério (Brougère, 2002).

Mas, o brincar e o trabalhar podem ocorrer simultaneamente. De acordo com Brougère “o caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito”. Logo, o brincar não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria. Assim, o que caracteriza o brincar é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito como que se brinca.

Em razão do que acontece nos plantios de cana e olarias, por exemplo, onde o trabalho não permite a vivência do lúdico pelas crianças, este tipo de interpretação do trabalho infantil explorador emerge nestas obras como responsável pela “infância perdida” das crianças no campo em quaisquer circunstâncias.

Mas isso não é o que acontece quando o trabalho infantil é realizado por filhos de trabalhadores que não estão dissociados dos meios de produção; quando este tipo de trabalho não visa enriquecer os pais. Que outros valores estariam em jogo quando as crianças são levadas ao trabalho? Como pensar a disciplina e a socialização adquiridas na infância através do trabalho? Como refletir uma educação que não leve as crianças à ética, à disciplina e à responsabilidade do trabalho? E no caso das crianças do campo não freqüentadoras da escola, que outro meio haveria de obter a socialização sem ser através do trabalho realizado por estas? Este trabalho infantil seria realmente um problema social?

Conforme Neves (1999), o trabalho infantil “tem sido considerado símbolo do irreconhecimento de determinadas atividades produtivas penosas, realizadas por crianças e adolescentes” (Neves, 1999:09).

Nessa perspectiva, hoje temos inúmeras formas de trabalho infantil, mas que podem ser analisadas a partir de duas diferentes vertentes. O primeiro é o remunerado que é realizado em condições penosas por crianças e adolescentes, tendo, portanto, o caráter que impede o crescimento humano, seja no âmbito físico, social, moral e profissional. Visa apenas a exploração da mão-de-obra barata.

A outra forma de trabalho infantil, cujo caráter é eminentemente socializador, está fundamentada na transmissão de saberes e na construção de profissões e condição de herdeiros, este trabalho serve para formar o sucessor. (Menezes, 2000:08)

De acordo com estas autoras, o uso da mão-de-obra infantil deve ser pensada a partir do tipo de trabalho, das condições de sua realização, de seus valores e do contexto geral, não deve ser generalizado, com o intuito de negativizá-lo ou enquadrá-lo a um tipo que, de fato, usurpa a infância e explora as crianças, pois se corre o risco de defender uma visão deturpada da realidade.

A perspectiva negativista e generalizada do trabalho infantil pode ser pensada como resultante da ampliação da concepção marxiana de trabalho explorado, aos mais diversos âmbitos, às mais diversas formas de trabalho. Tendo aqui, chamar a atenção para a particularidade do uso do trabalho infantil junto aos produtores familiares.

Diante da crescente exploração do trabalho infantil em todos os níveis e da marginalidade social pós anos 70, o trabalho infantil foi associado a crescente expansão da apropriação da mais-valia e ao uso descartável de seu portador. Logo, o trabalho das crianças é interpretado como “resultado da violência e exploração do modo de produção capitalista,

que se fundamenta, historicamente, na dissociação entre trabalhadores e meios de produção”. (Neves, 1999:10)

Com base nisso, haveria sentido a informação de que há exploração do trabalho infantil entre filhos de agricultores familiares? Há a relação patrão/empregado entre pais e filhos neste tipo de trabalho? Se não houve a dissociação dos trabalhadores dos meios de produção, pontapé inicial para qualquer relação de exploração, como pensar este trabalho realizado pelas crianças como exploração? Como violento e perverso? Há, neste caso, a venda da força de trabalho infantil? Haverá a busca pela riqueza material? E por que outros valores materiais ou simbólicos? Haverá a dura imposição por parte dos pais do trabalho, da disciplina e da responsabilidade? Se o trabalho destas crianças não visa enriquecer seus pais, porque razão essas crianças são levadas ao roçado e conseqüentemente ao trabalho?

De acordo com Leite “a criança da área rural brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com seus outros papéis, suas funções dentro da comunidade familiar, o cumprimento de suas tarefas” (Leite, 1996:75).

Segundo esta obra, o trabalho rural é diferente dos que vemos ser realizados no mundo urbano. No caso das crianças da zona rural, elas realizam desde bem pequenas as tarefas ao lado dos mais velhos (Leite, 1996:77).

Acredito que devemos enfrentar o preconceito que entre nós, por graves razões sociais, separa as idéias de infância da de trabalho, principalmente por causa do fantasma da exploração infantil e da conseqüente perda do direito a educação escolar (Dantas, 1996:112).

Penso haver uma continuidade entre atividade lúdica e atividade produtiva, devendo, pois, estas duas, serem examinadas em movimento evolutivo, uma vez que as ações das crianças estão quase sempre situadas entre a brincadeira e o trabalho. Não contém, então, o trabalho um quê de lúdico?

Busquei entre as crianças Capuxu descobrir o motivo pelo qual elas iam ao roçado. Seu trabalho, ao contrário do que costuma dizer a literatura generalizadora do trabalho infantil, não violentava ou explorava essas crianças. Embora realizado sob o escaldante sol do sertão nordestino, o trabalho das crianças Capuxu está sempre envolto de diversão, brincadeira e principalmente de simbologia.

Percebi com estas crianças que a ida ao roçado, e naturalmente ao trabalho, possui um significado que escapa inteiramente à ótica da exploração denunciada pelos autores marxistas. O trabalho infantil, no caso em questão, se resume a pequenos serviços prestados aos pais e irmãos como levar o café, a água potável ou mesmo um instrumento esquecido ao roçado.

Quando se dispõem a ajudar no dito “trabalho pesado”, esses pequenos se utilizam de instrumentos menores que o normal, geralmente improvisados e não trabalham mais que alguns minutos e logo voltam a brincar ou caminhar pelo roçado.

Talvez a presença destas crianças no lugar do trabalho, que parte também do desejo deles, possa ser pensada pelo cansaço dos mesmos brinquedos, espalhados pelo chão da sala ou largados numa caixa de papel. Caminhõezinhos sem rodas e bonecas sem cabeça, olhos ou um dos membros são os mais comuns. Nesse sentido, o brinquedo e a brincadeira tende para o trabalho. Daí a utilidade de pensar simultaneamente a brincadeira, o brinquedo e o trabalho.

No roçado, as crianças sentem-se úteis como um adulto ao realizar seu “trabalho”. Aliás, é esse o sentido atribuído ao trabalho pelas crianças e essencialmente pelos seus pais: utilidade, responsabilidade e disciplina. Não diz a máxima que “o trabalho dignifica o homem?” Então, é este o valor atribuído ao trabalho pelos pais dessas crianças. De fato, o trabalho emerge na vida destas crianças como uma das principais formas de socialização.

Ir ao roçado é socializar-se. O roçado se constitui como o espaço principal de convivência familiar, já que nele as crianças passam a maior parte do tempo. É, além de imitação do saber e do fazer adulto, aprender a cumprir horários, cuidar dos instrumentos de trabalho, obedecer aos mais velhos, conhecer e observar a natureza. Se responsabilizar pelos grãos de milho ou feijão expostos ao sol sem deixar que as aves os tomem como alimento.

Executar qualquer trabalho entre eles, seja no roçado ou no terreiro¹⁷, contando e tangendo as galinhas para o poleiro, é um modo de assumir responsabilidade. Embora estes pequenos não tenham consciência disso e se deixem envolver muito mais pela magia de se sentirem úteis junto aos adultos, é assim que o trabalho é compreendido por seus pais, até o momento de freqüentarem a escola, quando acrescentarão mais esta tarefa às do roçado.

No caso específico das crianças Capuxu, encontro evidências para refutar as teorias que afirmam que o trabalho infantil é sempre perverso e explorador, sinônimo de “infância perdida” para aqueles que o praticam. Estas teorias estigmatizam o trabalho infantil, desconsideram o contexto e a forma como este trabalho é desenvolvido pelos pequenos produtores, além do valor sócio-educacional atribuído a ele por cada cultura.

Com efeito, entre os Capuxu, o trabalho emerge como valor fundamental na socialização das crianças antes do início da vida escolar, geralmente a partir dos sete anos de idade, quando passam a vivenciar uma nova forma de socialização que não substitui o trabalho, mas que o complementa, embora a socialização pelo trabalho continue a ser uma das mais importantes.

Não quero com isso dizer que as referidas denúncias são falsas ou que não mereçam ser estudadas. Estas ocorrem tanto no campo, carvoarias, canaviais, olarias quanto na zona urbana, onde realmente há exploração do trabalho infantil, visando apenas o lucro, a baixo custo, sem nenhum intuito educativo e que deve ser combatido e denunciado.

¹⁷ Entendemos aqui como terreiro, o espaço situado à frente da casa. Os fundos da casa é chamado por eles de “monturo”.

1.7. A forma lúdica da sociabilidade infantil Capuxu

Neste capítulo, analiso a sociabilidade infantil Capuxu a luz de Georg Simmel. Compartilho com este autor a idéia de que a sociabilidade é o elemento vital para o surgimento e funcionamento da sociedade, sendo esta última a interação, e essa interação, a resposta ao estímulo da sociabilidade.

Entendo que a sociologia simmeliana pode trazer contribuições fundamentais para a análise da vivência do lúdico e do trabalho como os principais dispositivos de sociabilidade entre as crianças Capuxu, por acreditar que essa presença infantil nos lugares de trabalho agrícola da comunidade se constitui como um dos principais meios de sociabilidade.

Em sua sociologia das formas sociais Simmel (Moraes Filho, 1983) substitui o conceito de sociedade pelo de sociação. Para Simmel a sociedade pode ser pensada como um resultado das formas de sociação, isto é, da rede de relações sociais recíprocas: ações e reações sociais.

A matéria das sociações é os conteúdos que se expressam nos indivíduos como interesses, tendências, desejos, finalidades, pulsões, etc. Esses conteúdos são atualizados em "formas sociais" que são as chamadas sociações concretas. As formas sociais são para Simmel as interações sociais concretas que se constituem a partir de conteúdos determinados, seja na moda, no adorno, etc.

A definição de sociedade de Simmel percebe esta como algo não estático, acabado, mas algo que acontece, que está acontecendo. Assim o Objeto da sociologia – a sociedade – para ele é a multiplicidade de interações, numa incessante vida de aproximação e de separação, de consenso e conflito, de permanente "vir-a-ser". São esses processos sociais

que estão num constante fazer, desfazer e refazer que constituem o Objeto da ciência sociológica.

Deste modo, a sociedade se constitui através das múltiplas interações entre os indivíduos. A esse processo Simmel deu o nome de "sociação", pois este autor desejava um termo que demonstrasse melhor a dinâmica da sociedade nesse "eterno fazer".

Define, pois, sociação: "permanente vir-a-ser da vida social, processo sempre *in fieri*, que está acontecendo sem que se possa dizer que já aconteceu". Logo, não encontramos uma sociedade acabada mas o fazer-se sociedade., constante, ininterrupto.

Nas suas análises das "patologias do cotidiano" nas sociedades modernas (que são o cansaço, estresse, desânimo, nervos expostos a fortes estímulos, etc.) Simmel procura vincular as necessidades humanas elementares a certas formas de interação social; de modo a explicar a vida em sociedade.

A sociologia simmeliana parece perguntar a todo instante o que torna possível a sociedade. E a resposta para essa pergunta emerge como a interação, esta compreendida como qualquer forma de sociabilidade, como a interação do indivíduo que induz a outro indivíduo.

Para Simmel todo sentido de ser da sociedade está na interação. Esta interação é o que permite a socialização e prepara o indivíduo para a continuidade da interação. A importância dessas interações está no fato de obrigar os indivíduos a formarem uma unidade, uma sociedade.

A sociação seria o que está por trás da sociabilidade das formas sociais. A sociabilidade pode, então, ser compreendida como a capacidade de todo e qualquer indivíduo de se sociabilizar. A socialização, por sua vez, se refere ao processo pelo qual o indivíduo passa para sociabilizar-se.

O processo de socialização é antecedido pela sociabilidade. Mas este processo é particular, ocorrendo de forma diferenciada de lugar para lugar. As condições culturais são

nesse sentido determinantes para os processos de socialização. Por isso me pergunto como este processo ocorre entre as crianças Capuxu.

Se, para Simmel, a sociedade é interação e esta interação é garantida pela socialização – que forma redes de relações sociais recíprocas – penso que, entre as crianças Capuxu, essa socialização ocorre através do trabalho e do lúdico garantindo assim a interação das crianças com as demais crianças e adultos e, conseqüentemente, a sobrevivência da comunidade Capuxu como um todo.

Simmel compreende a sociabilidade como “forma autônoma ou lúdica da sociação”. Para ele, as formas nas quais resulta esse processo de sociação ganham vida própria. Elas passam a existir por si mesma e pelo fascínio que exercem da liberação dos laços com o social, é isto que ele define como sociabilidade.

Os homens se unem em sociações com e por interesses comuns que resultam num sentimento de satisfação. Assim, o “impulso de sociabilidade” extrai das realidades da vida social o puro processo da sociação como um valor apreciado e através disso constitui a sociabilidade.

Em suma, Simmel compreende a sociabilidade como forma lúdica de sociação porque essa sociação é caracterizada pela satisfação das pessoas em interagir. Essa interação é compreendida por Simmel como sem um propósito definido, mas como um “jogo do faz-de-conta”:

A sociabilidade é o jogo no qual se ‘faz-de-conta’ que são todos iguais e, ao mesmo tempo, ‘se faz de conta’ que cada um é reverenciado em particular; e ‘fazer de conta’ não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio da realidade” (Moracs Filho, 1983:173).

Para este autor a sociabilidade se poupa dos atritos com a realidade por meio de uma relação meramente formal com esta. Essa “relação formal” extrai da realidade uma importância e uma riqueza de vida simbólica e lúdica que são tanto maiores quanto mais perfeita ela é.

Logo, a partir de Simmel percebemos como essa interação lúdica que é a sociabilidade extrapola os limites dos momentos estritamente jocosos ou lúdicos, podendo se instaurar até mesmo nos momentos de trabalho, uma vez que a ludicidade é a condição mesma da sociabilidade.

Ora, como as sociabilidades se evidenciam? Esta evidência é particular e variável, podendo se dar de diferentes formas de cultura para cultura.

Pergunto-me se, entre o povo Capuxu, as crianças sempre se socializam a partir do trabalho. Será que elas não instauram formas de socialização diferentes dependendo de com quem elas convivem? Do ambiente? Do momento? Por exemplo: com as demais crianças através do lúdico e com os adultos através do trabalho? Ou vice-versa?

Não devemos esquecer que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm” (Benjamin, 1986).

A relação entre brincar e trabalhar entre as crianças Capuxu é especialmente forte, pois neste caso, ao contrário do que acontece com as crianças dos centros urbanos, não lhes é usurpado o direito de brincar ou de transformar em lúdica a sua relação com o trabalho.

Deste modo, a sociabilidade das crianças Capuxu é vivenciada de maneira lúdica, durante os vários períodos do dia, em diversos espaços e horários. O trabalho emerge, pois, num processo lúdico de sociabilidade, mesmo estando esta ludicidade travestida de trabalho.

2. A INFÂNCIA CAPUXU

A infância é um construto cultural. A sua vivência é determinada por diferentes fatores que sofrem alterações de lugar para lugar. Cada cultura estabelece os critérios que caracterizam a infância de suas crianças. Assim, a definição do que é ser criança e o que é infância não pode ser delimitada de modo generalizado ou universal, através de fatores do tipo cronológico, biológico, etc.

Compreendo que a infância é eminentemente cultural e para apreendê-la o pesquisador precisa ter conhecimento de todos os aspectos que envolvem as crianças em suas relações com as coisas e as pessoas da comunidade da qual faz parte.

A infância das crianças Capuxu traz em sua vivência as manifestações da cultura Capuxu que é essencialmente camponesa. Tal qual o trabalho, a família e as demais instituições da comunidade que repousam e se fundamentam no *ethos camponês*¹⁸, a infância Capuxu traz consigo as marcas de uma infância camponesa.

A partir da infância Capuxu, a observação participante, a convivência com as crianças e os registros que fiz acredito que a infância deva ser definida a partir de suas práticas, cabendo às crianças – a partir de suas ações – defini-la.

Comumente se diz que a infância é determinada pela vivência do lúdico, tornando-se a ludicidade o determinante universal da infância, o que é um equívoco. A ludicidade é um aspecto essencial da infância, mas não o único. Afinal, ela não é excludente de modo que junto a ela agrega-se uma série de outros fatores.

É bem verdade que o ludismo é comum nas ações das crianças e que sempre que às crianças é dada a chance de agir elas formatarão as suas ações ludicamente. Exatamente

¹⁸ Caniello estudando os dilemas da identidade camponesa em A Bagaceira definiu o *ethos camponês* como “uma articulação entre meios de vida socialmente determinados e uma identidade culturalmente construída” (Caniello, 1991:301).

por isso não se deve pensar na infância como um espaço de tempo para brincar, reservado de todos os outros tempos de vida do indivíduo.

Entender a ludicidade como essência da infância é pensá-la como invólucro no qual todos os demais aspectos da infância se revestem. Em outras palavras, afirmo que não é a ludicidade a única manifestação da infância. Afirmo também que ela não ocorre em tempo e espaço reservado necessária e exclusivamente para ela, mas que ela é o fio condutor da infância, permeando todas as ações das crianças.

2.1. A vivência da infância

A infância Capuxu traz consigo os fundamentos da comunidade camponesa da qual faz parte. Vários aspectos são determinantes para a vivência da infância Capuxu. Todos esses aspectos, legitimados pela comunidade Capuxu de modo geral, repousam na organização econômica, social e de parentesco desta comunidade fundamentalmente camponesa. Deste modo os fatores que definem e caracterizam a infância das crianças Capuxu estão estritamente relacionados à organização da comunidade em geral.

Depositárias da possibilidade de perpetuação do *ethos camponês*, as crianças Capuxu vivenciam uma infância que une elementos que as preparam para assumir no futuro os bens e o trabalho da família.

Em face disso, todos os aspectos constitutivos da infância Capuxu visam garantir a preparação das crianças para a inclusão no processo econômico e social da comunidade assegurando assim a perpetuação do campesinato Capuxu. Experimentar a infância entre o povo Capuxu é fazer valer as regras que a determina. Por isso, a infância Capuxu é eminentemente camponesa.

Dentre estes aspectos constitutivos da infância camponesa e garantidores da coesão da comunidade destaca o trabalho. O trabalho camponês consta de uma aprendizagem intergeracional visto que é repassado de pais para filhos.

Mas durante a infância a aprendizagem camponesa do trabalho se restringe a conhecer a terra, plantações, ciclos agrícolas, tarefas e instrumentos do trabalho. O trabalho aparece, pois, com caráter de ajuda. Cabe às crianças dedicarem parte do seu dia a ida ao roçado executando pequenas tarefas como levar instrumentos, café da manhã, água potável, etc.

Mas o mais importante é que a ida ao roçado e a participação no trabalho com caráter de ajuda é de desejo das crianças. Elas insistem em participarem do processo de limpeza, plantação e colheita, estando sempre perto da família e das demais crianças no âmbito do roçado.

Participar do trabalho na roça, seja como for, faz das crianças orgulhosas de si, sentindo-se úteis e responsáveis na comunidade. Só estão isentas desse trabalho as crianças portadoras de necessidades especiais, que não são muitas na comunidade. Excluir uma criança do trabalho numa comunidade camponesa é semelhante a excluí-la de toda a organização social, uma vez que esta repousa no trabalho familiar.

Deste modo a participação no trabalho agrícola é um fator determinante da infância Capuxu. Esta participação se torna cada vez mais efetiva com o passar dos anos alcançando seu ápice na juventude e perdurando por toda a vida, especialmente dos homens.

Mas o trabalho infantil Capuxu não está restrito ao roçado. As crianças desenvolvem uma série de tarefas domésticas no âmbito da casa e em seus arredores¹⁹. Todas estas tarefas são fundamentais para a infância no sentido de que tornam as crianças

¹⁹ Segundo Leite (1996) ao tratar das crianças da área rural: "A atividade doméstica é encarada como trabalho e é esse trabalho familiar que ocupa grande espaço nessa área. Desde bem pequenas realizam as tarefas ao lado dos mais velhos: ajudam suas mães nas atividades domésticas e seus pais em serviços variados. Além de ser visto como fundamental, o trabalho é valorizado e internalizado dentro da dimensão do querer, do gostar..." (Leite, 1996).

disciplinadas, responsáveis, honestas, etc. Estes valores, acreditam seus pais, são apreendidos na infância, quando às crianças são atribuídas tarefas que elas devem cumprir com seriedade.



Figura 3: Flávia (7) e Euzari (4) levam para o roçado as latas em que seus pais trarão a água da cacimba. Desfeito o galão a madeira serve a Ilane (5) e Ítalo (5) que brincam com ela na bicicleta

Estas tarefas domésticas são inúmeras e superam as tarefas do roçado em quantidade e importância quanto menor for a criança. Buscar o leite, alimentar seus animais, botar água para a mãe que lava roupa e ligar o poço artesiano são algumas delas. Todas estas são comuns à infância Capuxu de modo que a não participação na efetivação destas tarefas especialmente infantis foge à idéia de infância normal e saudável da comunidade.

Isto também porque essas tarefas cabem somente às crianças e são a elas devidas, sendo somente em casos extremos em que a criança não possa realizá-las - como no caso de doença - realizadas por adultos.

Além do trabalho na roça ou doméstico, um outro aspecto determinante e definidor da infância Capuxu é a escola. Todavia, a escola tem tempo previsto para ter início, estando este tempo mais rigorosamente determinado do que o tempo do trabalho.

A partir dos cinco anos as crianças Capuxu começam a freqüentar a escola religiosamente, entretanto, a ânsia por acompanhar os irmãos maiores leva as crianças camponesas menores de cinco anos a freqüentarem esporadicamente a escola, ainda que sem matrícula efetivada.

A escola emerge na comunidade Capuxu como um fator essencial para a vivência da infância. Essa aprendizagem escolar é precedida pela aprendizagem do trabalho agrícola que ocorre no âmbito do roçado. Ao contrário da escola, o roçado passa a ser freqüentado pelas crianças assim que elas aprendem a andar.

Um terceiro fator definidor da infância camponesa Capuxu é o ludismo. Ele completa a trilogia dos principais aspectos que caracterizam a infância Capuxu. Mas o lúdico tem sua vivência diferenciada dos outros dois elementos dessa tríade. É que o lúdico não tem tempo nem espaço reservado para acontecer.

A ludicidade emerge na vida do indivíduo quando ele é ainda bebê e ela perdurará por toda a vida, mas as suas manifestações sofrerão variações a cada fase do ciclo de vida do indivíduo.

Em divergência ao trabalho e à escola, a ludicidade infantil Capuxu é o invólucro de todos os outros elementos mantenedores da infância. É que a ludicidade não só precede todos os outros aspectos da infância Capuxu como os perpassa. A vivência do lúdico é visível na ida ao roçado e à escola, durante as aulas e o trabalho agrícola e permeia ainda a realização de cada tarefa doméstica.

Ao contrário do que geralmente se diz, o lúdico entre as crianças camponesas não tem espaço e horário reservados para acontecer. Nem mesmo o trabalho, que fora definido ao longo do tempo como em oposição ao lúdico, oblitera a vivência do lúdico pelas crianças Capuxu.

Com base nisso a infância camponesa das crianças Capuxu apresenta em sua origem uma tríade que serve de sustentáculo à garantia do *ethos camponês*.

O trabalho, a escola e o lúdico se unem para assegurar à comunidade Capuxu a preparação de suas crianças para assumirem em breve o trabalho agrícola. A escola garantirá aos que desejam outros caminhos e ofícios na cidade, as condições necessárias para isso. O lúdico, por sua vez, é marca central da infância Capuxu. Ele homogeneiza as crianças camponesas a grande maioria das crianças do mundo que encontram no lúdico – vivenciado nas mais diversas formas – a realização plena da infância.

Afora a trindade da infância Capuxu, alguns outros aspectos são notórios e marcas indeléveis dessa infância. O primeiro deles para o qual volto a atenção é a aproximação das crianças de ambos os sexos com as mulheres da comunidade.²⁰

A infância Capuxu traz em si a marca efeminada da comunidade, uma vez que a relação entre crianças e mulheres está na base da infância. Durante a infância as crianças Capuxu estão na maior parte do tempo cercadas pelas mulheres da comunidade: irmãs mais velhas, mães, tias, avós, madrinhas, etc. O lugar das crianças é o lugar ocupado pelas mulheres.

As suas tarefas são por elas determinadas. São elas que definem quem dos filhos buscará o leite, quem levará a água ao roçado, quem prenderá os bichos e quem colocará água para a lavagem da roupa. Os horários também. Cabe às mulheres definir os horários de acordar, adormecer, alimentar-se e banhar-se.

No passeio das crianças são sempre as mulheres que lhes fazem companhia. À casa de um amigo distante, à Igreja, ao rio, etc. Por onde estão as crianças lá estão as

²⁰ Em *Sexo e Temperamento: Em Três Sociedades Primitivas* (1935) Margaret Mead pesquisando a relação do gênero no comportamento social dos indivíduos entre três povos nativos da Nova Guiné, observou entre os Arapesh a convivência acentuada das crianças de ambos os sexos com suas mães. Esta convivência era explicada como tendo por intuito moldar e condicionar cultural e socialmente a criança Arapesh a ser uma pessoa dócil, tranqüila, maternal, etc.

mulheres (ou será o contrário?) a observá-las e protegê-las, mas sem exageros, deixando-as libertas pelos espaços do Sítio.

É também mais comum observarmos a presença feminina durante as brincadeiras, ainda que às vezes sejam com os homens que os meninos joguem bola ou confeccionem seus brinquedos.

A presença feminina é uma constante na infância Capuxu. São as mulheres as responsáveis diretas pelas crianças. Poucos momentos ou tarefas são de responsabilidade dos homens em relação às crianças. Estes se resumem à confecção de objetos e brinquedos e ao ensinamento de algumas tarefas agrícolas no roçado. De fato, é no roçado que os homens exercem maior influência sobre as crianças, explicando-lhes os nomes das plantas, os instrumentos e as suas funções.

Também é de responsabilidade das mães levá-las ao médico na cidade, fazer-lhes a matrícula no colégio, participar das reuniões escolares, ensinar-lhes as tarefas escolares, cuidar de sua alimentação, comprar-lhes roupas, alimentá-las, banhá-las, etc. Raras vezes assistimos a um pai que leve seu filho à cidade sozinho, que lhe acompanhe à escola ou que lhe nine o sono.

Devo ressaltar que a presença feminina junto às crianças não é necessariamente de suas mães. Para a comunidade elas estarão seguras se acompanhadas pelas mulheres, principalmente porque as mulheres Capuxu dedicam a todas as crianças o mesmo tratamento dispensado aos seus filhos.

Um outro elemento da infância Capuxu é a relação que as crianças estabelecem com a natureza e os animais. Ao contrário da infância urbana, a infância camponesa é prenhe do ambiente que a cerca. A natureza é profícua para as crianças que se servem dela para vivenciar o trabalho, a aprendizagem e a ludicidade.

É mesmo a relação com o rural a marca maior da infância Capuxu. É o ambiente em que vivem as crianças que determina a particularidade da infância campestre em contrapartida à infância citadina.

A infância urbana é fortemente caracterizada pela delimitação rígida de espaços e horários reservados para as crianças e a vivência do lúdico. Na cidade, os espaços lúdicos estão separados dos demais. Em geral as crianças dispõem de parques, clubes, quadras, cinemas, etc. com o fim exclusivo de lhes proporcionar a diversão e o lúdico.

Em contrapartida aos lugares lúdicos – que são prescritos – estão os lugares proibidos às crianças por estarem associados ao trabalho e conseqüentemente à negação do lúdico. É o caso de fábricas, lojas, empresas, escritórios e ruas. Percebemos, pois, que a vida urbana conta com elementos distintos dos estabelecidos na vida rural para a definição do que vem a ser infância.

Nos grandes centros urbanos diversos lugares são proibidos e inadequados para as crianças, estando prescritos a elas somente os lugares que estão associados ao lúdico e a segurança.

A ludicidade urbana da infância aparece como tendo lugar reservado e que quase nunca se mistura aos lugares de trabalho ou dos adultos. Por essa razão é infinitamente superior na cidade, a quantidade de lugares onde o acesso das crianças é restrito: bares, cassinos, festas de ruas e avenidas com grande movimento de tráfego são alguns destes.

Às vezes, estar em companhia de um adulto pode ser para as crianças a via de acesso a estes lugares. Logo, elas não têm sozinhas a liberdade que é evidente na infância campestre. No campo quase não há restrições de espaços a serem freqüentados por crianças. Todos os lugares são propícios a elas salvo raríssimas exceções. Essas exceções visam garantir a segurança das crianças, tal qual na cidade, evitando possíveis acidentes.

No Sítio Santana todos os lugares são freqüentados pelas crianças, mas alguns deles só são possíveis de serem freqüentados se tiver um adulto por perto. É o caso do Rio Goiabeira na época da cheia. Mas no geral, as crianças freqüentam sozinhas todos os lugares: dos currais onde estão os animais ao roçado onde o trabalho se manifesta em seu furor. Das estradas por onde todos trafegam à relva fechada onde nem os adultos costumam ir.

As condições determinam os lugares aonde vão as crianças. Se foi na mata fechada que seu bichano entrou é lá que elas vão em busca do animal amigo. Se for na relva que emerge um córrego de águas cristalinas onde se pode banhar as bonecas é para lá que irão as crianças. Se do alto da mangueira a visão do Sítio é mais bonita, elas decerto subirão. Muitas vezes a contragosto dos adultos que gritam debalde, mas nunca proíbem severamente ou aplicam grandes sanções.

O espaço da criança Capuxu é qualquer espaço que a natureza lhe oferte. Aliás, é na natureza que a infância agreste eclode em sua vivência mais plena. A casa ou o quarto é muitas vezes o lugar onde a ludicidade se encerra e com ela parece fraudar-se a infância. É no quarto que se faz valer o castigo pela desobediência, pela má criação. É também nele que se configura a doença que impede o lúdico e a infância.

A infância no campo só é plena se for liberta e se expandir por todos os lugares. Em contrapartida, na cidade, a infância plena pode se restringir ao quarto com tv, computador e videogame; ao condomínio murado e gradeado com parquinho nos fundos; a praia nos fins de semana quando as crianças podem enfim tocar a areia; ao clube com piscina onde se aprende a nadar com bóias industrializadas introduzidas em seus braços ou cinturas e jamais com os troncos de bananeira que servem de bóia as crianças camponesas no Rio Goiabeira.

Se na cidade a infância tem seus espaços nitidamente delimitados, no campo todos os lugares pertencem às crianças e permitem a infância. Tal qual ocorre com os espaços distintos da infância na cidade e no campo, ocorre com os horários.

Os horários das crianças em suas brincadeiras no Sítio Santana causam admiração em qualquer habitante de centros urbanos. Afinal, onde poderíamos encontrar na cidade crianças que brincam de esconde-esconde as 22:00 ou 23:00 horas no meio da estrada por onde trafegam transportes e pedestres? Ou melhor, onde encontraríamos descalças crianças que ao meio-dia levantam poeira brincando de toca?

As crianças Capuxu, freqüentemente descalças, percorrem os espaços do Sítio Santana a qualquer horário e em qualquer tempo estival ou hibernal, no sol ou na chuva. Seminus permanecem cedo do dia, ao meio-dia, à tardinha e até quase meia-noite a correrem em suas brincadeiras.

Assim como ocorrem com os espaços, os horários da infância campestre são distintos dos horários na cidade. Na cidade, especialmente nos grandes centros urbanos, a violência torna todas as condições de liberdade adversas à vivência plena da infância, uma vez que são as condições que determinam essa vivência ou não da infância. As crianças não podem correr livres ou montar os seus brinquedos na estrada. Não percorrem todos os espaços do lugar onde vivem sozinhas ou apenas em companhia de outras crianças. Não se deixam brincar até a entrada de um novo dia.

Essa segurança da ludicidade e da infância liberta das crianças camponesas é fortalecida ainda mais pelo sistema endogâmico da comunidade. Através deste sistema constituem todos uma única família. Assim não há nada que preocupe os pais se seus filhos percorrem sozinhos os espaços do Sítio onde todos são mais do que conhecidos ou amigos, são parentes.

Esse parentesco generalizado permite às crianças adentrarem em qualquer residência, a qualquer hora e ir ter com seus amigos nos lugares mais íntimos da casa: quartos e cozinhas. É também esse parentesco que permite que as crianças alimentem-se onde

estiverem quando chegar a hora da refeição. Todos os adultos, uma vez chegada à hora das refeições, servem não só seus filhos, mas todas as crianças que estiverem a brincar com eles.

Assim como ocorre com as refeições, ocorre com o banho se for o caso das mães desejarem banhar seus filhos. Com tantos parentes compartilhando os mesmos espaços não há razão para temer a liberdade do filho solto pelo Sítio Santana. Se não lhes preocupa os espaços, também não lhes preocupa os horários se seus filhos tardam a chegar ultrapassando os horários previstos para as refeições.

Sem violência ou forasteiros, o Sítio Santana transforma-se num grande parque para as crianças onde todas as coisas podem ser feitas envoltas de brincadeira nos mais diversos espaços e horários. O cuidado e a proteção para com as crianças não tomam proporções gigantescas, não excede transformando-os cativos em grandes condomínios tal qual ocorre na cidade.

A natureza é, pois, o invólucro da infância camponesa, que no sertão paraibano ganha espaços, horários e aparatos gerais tão diferenciados daqueles ofertados às crianças dos grandes centros urbanos.

2.2. “Era uma vez...”: As lendas da infância e principais figuras lendárias

Toda infância é prenhe de lendas e figuras lendárias. Estas fábulas são repassadas oralmente de geração a geração sofrendo alterações sutis que não as impedem de prosseguir entre as crenças das crianças²¹.

²¹ De acordo com Leach a redundância é uma das características do mito. Sobre isso, argüi: “Por força da redundância, o crente pode sentir que, mesmo quando os pormenores variam, cada versão alternativa de um mito confirma a sua compreensão e reforça o significado essencial de todas as outras versões” (In: DaMatta, 1983:58).

Ao longo do tempo a criança foi sempre concebida como pessoa ingênua cujo diminuto conhecimento acerca das coisas do mundo lhe permitia acreditar nos maiores absurdos a serem inventados pelos adultos ou outras crianças. Ademais, a cultura infantil é veiculada livremente pela oralidade²². Independente da malícia ou dos abusos que se faz da ingenuidade pueril, a lenda ganhou espaço na infância enchendo de crenças, esperanças e medos os corações das crianças.

Mas não foi de balde que as lendas infantis surgiram. Elas são profícuas por incutirem valores morais nas crianças ensinando-as sobre a desobediência, os riscos desta, suas conseqüências e punições. Mais do que apavorar as crianças, as lendas infantis visam ensiná-las e alertá-las sobre as coisas do mundo.

Um dos principais aspectos da lenda é que ela traz embutida, aspectos recorrentes da cultura da qual faz parte. Estes aspectos são fundamentais para dar veracidade às lendas, pois tomada isoladamente, a lenda ou mito, desfalece de sentido.

Grosso modo, essas lendas dividem-se em dois tipos: aquelas cheias de magia que fascinam as crianças com histórias de amor e sonhos realizados e as que alertam as crianças para as punições do mau comportamento. Entre as crianças Capuxu são estas últimas que imperam, por isso é sobre estas que me deterei a partir de então.

Uma das mais conhecidas figuras lendárias da infância Capuxu é o papa-figo (originariamente papa-figado). Essa figura tem a imagem semelhante ao Ogro – típica em Portugal – e tem também a mesma função.

A tarefa do papa-figo é ir buscar no Sítio Santana as crianças que não se comportarem bem durante o dia. Por essa razão é preciso evitar os palavrões e maus tratos com outras crianças, as brigas e agressões aos amigos, a desobediência aos adultos e o desrespeito aos mais velhos. É também preciso evitar a mentira e a omissão.

²² Conforme Freyre, as histórias de mal-assombrado de origem portuguesa ao chegarem ao Brasil sofreram consideráveis modificações na boca das negras velhas ou amas-de-leite, responsáveis por disseminar estas histórias (Freyre, 2000:230).

Todas essas ações são razões para que a criança receba à noite a visita do papa-figo. Fundamentalmente noturna, essa visita não tem outro intuito senão o de resgatar as crianças que se comportaram mal naquele dia levando-as num saco que ele traz consigo para o mato onde as comerá.

Esperado ou não, o papa-figo vem sempre voando e conta com o apoio dos pais que nada fazem para impedir a partida dos filhos. Pois quem os alerta sobre o papa-figo senão seus próprios pais? O fato é que por mais que desejassem impedi-lo os pais nada podem contra o papa-figo que leva para devorar os maus meninos.

Tão forte é a crença das crianças nessa figura que o seu nome é logo evocado caso alguém se comporte mal durante o dia. Ainda assim ouvimos freqüentemente os palavrões que ornamentam o vocabulário das crianças Capuxu e os gritos em vão de pais que chamam os filhos de volta para casa. Tamanha desobediência só pode render numa visita indesejada dessa figura que apavora as crianças Capuxu.

Eficaz, a lenda do papa-figo vigora por entre os pequenos embora não se saiba de qualquer criança que tenha sido levada por ele²³. Mas estatísticas, nomes ou exemplos não são necessários para convencer as crianças Capuxu de que fugir às regras do bom comportamento é sempre arriscado. Por via das dúvidas elas preferem comportarem-se devidamente sob pena de terem muito mais do que seus fígados devorados.

Entretanto, embora bastante conhecido o papa-figo não vence em fama e importância uma figura lendária tipicamente Capuxu: o velho do Buguerego. O seu nome, ninguém sabe explicar, mas a sua aparência pode ser descrita por qualquer criança: “barba bem grande e rabo, olhos grandes e verdes, orelha grande, boca pra dentro, dente pra fora”.

²³ Leach (1983) estudando a estrutura do mito afirma que “todas as sociedades humanas têm mitos nesse sentido e, normalmente, os mitos aos quais se dá maior importância são aqueles que têm menos possibilidade de realização” (DaMatta, 1983:57).

O velho do Buguerego é mesmo o terror das crianças Capuxu. A sua presença é sempre noturna e o indesejado visitante, tal qual o papa-figo, traz consigo a sacola onde levará as crianças escolhidas. Sempre uma a cada vez.

Evitar o ritual antropofágico do velho do Buguerego que se alimenta exclusivamente de crianças é uma tarefa que exige um bom comportamento conforme as normas paternas acima de tudo. A magia dessas figuras folclóricas sempre causa nas crianças os efeitos que os conselhos e pedidos paternos já não conseguem alcançar: impeli-las ao bom comportamento e a obediência geral.

Algumas outras lendas dos adultos terminam sendo disseminadas entre as crianças. Uma delas é a lenda da botija ou do “sonho de aviso”. Contam os habitantes do Sítio Santana que antigamente os fazendeiros tinham suas riquezas transformadas em jóias e, devido à inexistência de bancos e a insegurança dos cofres caseiros, estes enterravam seus pertences sob os pisos de suas casas, no intuito de resguardá-los dos cangaceiros que na época percorriam as fazendas em busca de riquezas.

Quando morriam repentinamente, as jóias ficavam espalhadas sob os pisos das casas da fazenda. Anos depois, a alma do finado fazendeiro aparecia em “sonhos de aviso” a alguém para quem desejasse dar a sua fortuna. O espírito aparece durante três noites consecutivas num sonho repetitivo dizendo onde a botija está escondida.

Junto às revelações, há uma série de critérios a serem obedecidos. São estes, grosso modo: ir sozinho à meia-noite, não levar nada para iluminar o lugar, não contar a ninguém sobre o sonho. Ademais, já se sabe que o “sortudo” enfrentará uma série de assombrações durante o processo de desenterro da fortuna. Para impedir as visões assombrosas, o adulto deve levar consigo uma criança, cuja presença anulará todos os mal-assombros.

bem ao longo do ano²⁴. Voltamos então ao âmago da questão. Essas figuras noctívagas não têm outra função senão garantir uma infância obediente e resguardada de equívocos e acidentes, má criação, desrespeito e mentiras e uma série de outros valores morais que regem até mesmo as mais libertas infâncias como é a das crianças Capuxu.

2.3. “Isso faz mal”: o sistema de crenças da infância

No sistema de crenças vigente, afora as lendas da infância Capuxu, as precauções são uma constante das ações e conversas infantis. Elas aparecem durante todos os dias nos mais inusitados momentos. Amedronta as crianças enchendo-as de cautela. Tal qual lhes informaram os adultos elas organizam as suas ações em torno de algumas crenças inócuas que lhes deixam seguras.

Uma delas é a conhecida história da sandália emborcada. Diz a crença popular Capuxu que uma criança que tem a sua sandália no chão virada deixando exposto o anverso da sandália perderá sua mãe. Por essa razão sempre que uma sandália aparece emborcada a criança cuida de desvirá-la rapidamente temendo a orfandade.

Uma outra crença tão conhecida quanto a anterior reza a morte da mãe caso uma criança passe por cima das pernas ou pezinhos de outra criança. Além de deixar órfã a criança que passou por sobre as pernas da outra fica esta última pequena para sempre preservando o tamanho que tem no ato do acontecimento.

²⁴ Estudando a estrutura do mito, Leach aponta o seu aspecto binário como fundamento do mesmo, uma vez que as oposição binárias estão intrínsecas ao próprio pensamento humano. Através da equação “p é o que não-p não é”, o autor explica como o mito está constantemente estabelecendo categorias opostas do tipo: morte/vida, bem/mal, certo/errado, natural/sobrenatural, etc. (In DaMatta, 1983: 57).

Pois se alguma criança perpassa as pernas de outra que brinca deitada ou sentada ao chão, aquela num ímpeto exige o retorno do amigo pelo mesmo lugar revertendo assim a maldição apregoada pela crença.

A morte de outras pessoas da família também pode ser evitada se as visitas, inclusive as crianças, sempre saírem das casas pela mesma porta que entraram. Atravessar a casa entrando pela porta da frente e saindo pela porta de trás – ou vice-versa – não traz boa sorte. Ainda assim é difícil para as crianças lembrarem-se disso quando, uma vez na cozinha, o monturo e os animais lhes convidam para a brincadeira.

São estas as principais crenças da infância Capuxu que obriga às vezes crianças que correm sempre tão hábeis a reconstruírem seus caminhos retornando ao lugar de onde saíram e revertendo a má sorte que uma imprudência desse tipo pode lhes trazer, caindo em desgraça membros de sua família.

2.4. “Foi namorar perdeu o lugar”: a linguagem infantil e algumas parlendas

Uma das mais complexas tarefas para um pesquisador da infância é refletir sobre a linguagem infantil. Se o estudo da infância já não é uma tarefa fácil, tentar compreender a linguagem infantil é infinitamente mais complexo.

Uma das razões para tamanho desconforto no estudo da linguagem pueril é que ela nem sempre é verbal. Em outras palavras, a linguagem já adquirida nem sempre se concretiza na fala, de modo que as idéias das crianças não são expostas concatenadamente em orações verbais.

Mas se a compreensão existe – linguagem – e a fala ainda não, as crianças encontrarão modos diferentes de expressar seus desejos, medos e anseios. Enquanto

pesquisadora é preciso estar desperta às formas de expressão que serão manifestas pelas ações infantis.

Quando a linguagem não se articula à fala outros mecanismos de expressão são acionados para a revelação do pensar infantil. Nesse sentido, reflexão e ação estão evidentemente interligados. Quando não consegue falar, a criança utiliza o seu corpo e algumas ações que são sinais, para comunicar-se com os seres que a cerca.

Com efeito, comunicar-se com uma criança exige muito mais do que tentar estabelecer com ela um diálogo, mas exige uma relação de compreensão recíproca através também de ações. Foi por todas essas razões que várias ações tornaram-se reveladoras do sentir e do pensar infantis. Assim, o choro denuncia o desconforto; o sorriso, a satisfação; o olhar denuncia tristeza, surpresa, admiração. O choro vem quase sempre acompanhado de um biquinho que o precede. A fome é revelada por um berro que inicia o choro, e a dor está sempre acompanhada de gritos e lágrimas. Mas um grito estridente também pode ser de euforia, alegria, surpresa, por isso mesmo, a ação está sempre inserida num contexto, fora dele, ela desfalece de sentido.

Algumas ações, não necessariamente acompanhadas de algum resmungar, podem atuar como substitutas de palavras ou expressões que agridam os outros. Tão comum quanto o brigar e o desentender-se entre as crianças Capuxu estão os sinais que caracterizam as desavenças.

“Dar a língua” – isto é, exibi-la ao outro com quem se discute – é bastante usada como expressão de descontentamento em relação ao outro. “Dar o dedo”, que significa estender ao outro o dedo “maior de todos”²⁵ (dedo médio) – que é também uma ação fálica -, é muito comum entre as crianças Capuxu. Embora não saibam exatamente qual é o sentido da

²⁵ Segue a regra infantil: dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos, fura-bolo e cata-piolho.

ação, elas sabem qual o momento propício para usá-la: ela substitui o xingamento ou a ofensa que seria dita caso a fala, articulada ou não, fosse de domínio da criança.

“Dar banana” a alguém – a ação compreendida como a elevação do antebraço com o punho fechado em direção ao próprio ombro, feito para àquele com quem se discute – também é um comportamento freqüente durante as brigas das crianças. O sentido dessas ações é sempre o de agredir o outro, estejam elas acompanhadas de palavras ou não.

Para os que não falam, a linguagem do corpo não é a única forma de expressão. Antes mesmo de se falar articuladamente, muitos ruídos são aprendidos pelas crianças, entre os que anunciam o carro – brum, brum – e a buzina – pibip, pibip – há aquela conhecida utilização onomatopéica.

É que antes mesmo da linguagem humana verbal, as crianças camponesas aprendem e utilizam a linguagem animal. É com essa linguagem que elas chamam as galinhas para a distribuição do milho ou resto de alimentos cozidos – ti, ti, ti – e as afastam quando lhes incomodam em suas brincadeiras ou por pura diversão – xô, xô, xô.

O som de um beijo que estala na mãozinha é carinhosamente ofertado àquele que pede: “manda um beijo para mim”. Mas o mesmo som do estalar de muitos beijos é ouvido quando as crianças imitam os adultos que conduzem os cavalos, éguas e jumentos.

Chamar um cachorro é sempre o mais fácil: um estalar dos dedinhos – ou pelo menos uma tentativa disso – que é feito com o bracinho esticado, quando muito acompanhado de um “au-au”.

As ações são mesmo fundamentais para o expressar da criança. Para chamar alguém, a mãozinha ágil encolhe os dedinhos que alcançam a palma com as suas pontinhas. Na hora de se despedir a mão que balança desarticulada anuncia o tchau. A mão estendida com a palma para cima revela um pedido, que é acompanhado de um “dá” quando a criança começa a falar.

Mas de grande utilização mesmo é o dedinho indicador. A ação de apontá-lo é talvez a mais comum de todas. O dedinho esticado indica o amigo que aparece no alto da estrada; o animal que come a roupa no varal; o gato que dorme em baixo da mesa; o brinquedo ou o objeto que a criança camponesa tenta alcançar.

O dedo indicador quase sempre esticado é marca forte da infância Capuxu. O seu toque suave, cuidadoso, parece mágico ao alcançar o cachorro, a bola, os olhos dos adultos, o botão da televisão. E é aquele dedinho tão usado, quase sempre sujo – por isso mesmo – o primeiro contato estabelecido entre as coisas e as crianças Capuxu. Aliás, entre as crianças e as coisas é o lugar que o dedo indicador ocupa nessa puerícia agreste de perpétua descoberta.

Mas junto a ele e as demais ações das crianças Capuxu vem, não tarda, a fala. De início, desarticulada, tentativa de concretização da linguagem em palavras. Mas se as palavras são desarticuladas e não se concatenam, a mensagem é passada. Assisto à Eliana, de dois anos, estabelecer com alguém o seguinte monólogo:

- Chave...carro...casa...embora...homem...sozinha...tu.

Compreendida em seu contexto a frase da menina de dois anos revelava o partir de um homem no carro cuja chave que segurava (e pertencia ao carro) ela supunha ser da casa. Iria ele deixar, pois, a sua mulher sozinha em casa, indo embora. As palavras soltas e intercaladas por pequenos intervalos não estão desfalecidas de sentido. Longe disso. Elas revelam uma tentativa de comunicação que obteve sucesso.

Para os que já falam, a ação ganha um novo significado: o de legitimar o que é dito. Mas o que é dito e como é dito pelas crianças camponesas?

Falta-me, pois, responder a última questão. A linguagem infantil Capuxu traz consigo aquela que é a marca da meninice: a doçura e leveza, a palavra macia. A sua

característica é a ausência de palavras acres substituídas por palavras de um encanto incomparável²⁶.

É comum, no falar das crianças camponesas, o reduplicar de sílabas tantas, que transforma com dengo o falar das crianças. Assim o dói vira “dodói”, cabeça é “bebeça”, banho é “babanho”, etc. E todo este dengo vem derretendo os adultos que contribuem para esse vocabulário das crianças Capuxu.

Tal qual o reduplicar de sílabas de palavras tantas é a ausência de erres a graça do falar infantil. Essa ausência parece amolecer as sílabas que sobre a língua do erre acre pesam aos adultos. Desse modo, o vocabulário infantil Capuxu está repleto de palavras como “bincando, bincadeila, pocula, atás, guilo, tabaiar”.

E do quê mais falar se não da notável presença do diminutivo? A utilização do diminutivo parece colocar as palavras à altura das crianças: tão pequenas, mas tão importantes. A mesma importância que se vê em Daniela (5) ao falar com sua irmã Denise (3): “minha filhinha novinha”.

Esse diminutivo constante tão presente na fala mansa e arrastada do sotaque Capuxu nos encanta a todos. Pois não se arrasta o falar das crianças tal qual o dos adultos? No seu sotaque, no diminuto vocabulário de palavras minguadas, na diminuição de palavras, na reduplicação de sílabas e na falta dos erres, as crianças Capuxu estabelecem relações com as demais e com os adultos, expressando seus sentimentos e pensamentos, revelando o que há no cerne da meninice camponesa.

Tanto dengo só é mesmo interrompido em casos extremos de brigas e discussões. Nesses momentos vem a tona uma parte do vocabulário Capuxu que não é tão corriqueiro, mas, mais do que incomum é proibido.

²⁶ A respeito da linguagem infantil brasileira, Freyre observou a influência das amas negras na sua constituição. Cabe a este autor a descrição minuciosa desse contato que resultou, dentre outras coisas, no reduplicar de sílabas e no uso recorrente do diminutivo na linguagem das crianças dos tempos de engenho (Freyre, 2000:331).

Refiro-me aos insultos e palavrões. A celeuma é o momento em que o xingar das crianças eclode numa série de palavrões conhecidos de todos na comunidade, mas permitidos somente aos adultos. Nem preciso dizer que estes são usados pelos adultos na frente das crianças acrescentando-os ao vocabulário infantil.

Os menos vulgares associam as crianças aos bichos²⁷. Estes são os mais arrogantes por compará-las a animais tidos comumente como idiotas e irracionais. Burro, jumento, cavalo e besta são alguns destes. Com entonação pesada e pronúncia acentuada, as crianças xingam-se mutuamente em meio a um desentendimento. Mas não estão os insultos necessariamente associados ao desentendimento. Uma pergunta ou um equívoco cometido, por uma das crianças, durante uma brincadeira, pode fazer cair sobre elas uma enxurrada de palavrões ou insultos.

Estes insultos, quando não as associam aos animais, o fazem em relação à discriminada profissão dos “profissionais do sexo”, especialmente entre as meninas, que deslancham numa torrente de classificações para as demais crianças com ofensas que nem elas mesmas entendem o sentido.

Mas nesse caso o que de fato importa não é o sentido que tem as palavras – como puta, rapariga, quenga -, mas a função de xingar e ofender que lhes cabe. Isso as crianças entendem perfeitamente.

O mesmo não se pode dizer (sobre a compreensão), quando os palavrões deixam de ser de arrogância para referir-se vulgarmente às genitálias. Nesse caso, as crianças sabem exatamente o que estão dizendo e o significado que cabe a cada palavra.

²⁷ Leach em seu trabalho *Aspectos Antropológicos da Linguagem: categorias e insultos verbais*, procura a lógica do social nos insultos verbais associados às categorias de animais. DaMatta, comentando este trabalho, afirma-nos que: “não xingamos alguém de ‘filho de uma cadela’ ou de ‘porco’ porque estabelece uma convenção arbitrária, mas principalmente porque existe algo no comportamento daquela pessoa e no comportamento da cadela, tal como a vemos e classificamos, que permite a sua união profunda, metafórica e intrínseca” (DaMatta, 1983:48).

Presenciei uma discussão desse tipo entre duas meninas, de cinco anos cada, que começaram a desavença por conta de uma cadeirinha que teria sido tomada de uma delas pela outra. O resultado não deu noutra. Depois de uma série de ofensas verbais, uma delas, apoderando-se de uma pedra, acertou a outra no braço. Aos adultos preocupou tão pouco a agressão física quanto a verbal. Passado um tempo, elas voltavam a brincar amigavelmente em grupos.

Para findar as reflexões sobre a linguagem infantil Capuxu, em sua doçura e seu peso, recorro as parlendas no intuito de demonstrar como, mesmo em determinados momentos de desavenças, a forma como as crianças disputam os espaços e os objetos que desejam são típicas da molecagem camponesa.

As parlendas, trocadilhos e rimas de palavreados infantis, agrada a todos pelo seu caráter singelo e sua graça. Especialmente às crianças que as utilizam quotidianamente. Algumas delas são do tipo: “foi namorar, perdeu o lugar”; “foi para o vento, perdeu o assento”; “quem nada é peixe, quando for não me deixe”; “se chover molha”, etc.

As parlendas são utilizadas em respostas a ações e expressões. As duas primeiras citadas acima são usadas pelas crianças quando elas ocupam os espaços deixados livres - por alguns segundos - por outra criança.

As duas seguintes aparecem em resposta ao “nada” que tenta responder a quase tudo, e ao “deixa eu ver”, que numa corruptela vira “chover” pela sua pronúncia rápida e sua fonética. Mas disso mesmo são feitas as parlendas: de rimas e corruptelas que exprimem o pensar infantil de modo divertido e inteligente. Como ele o é, geralmente, sem a formalidade e o peso que lhe lega os adultos ao tentarem compreendê-lo.

raríssimas à cidade para ir ao médico ou coisa assim. Nessas situações elas exibem suas “roupas de sair”. Também se vestem se aparecem visitas pela comunidade.

Nestas ocasiões elas aparecem exibindo conjuntinhos puídos de malha ou algodão, cabelos molhados e penteados com alguns ornamentos no caso das meninas e sandálias desconfortáveis nos pés.

Mas estas situações são raras. Lugar comum na infância Capuxu é a calcinha de algodão, que cobre a nudez das meninas pequenas durante o dia e a noite. E os shorts de malha que protegem o sexo dos meninos.



Figura 4: Wendel (3), com o dedinho na boca, exhibe sua nudez durante as brincadeiras

3. AS CRIANÇAS CAPUXU E A APRENDIZAGEM

3.1. “Tô aprendendo a trabalhar”: a aprendizagem camponesa

A aprendizagem camponesa entre as crianças Capuxu inicia-se desde os primeiros passinhos das crianças dados, muitas vezes, em direção ao roçado. Em determinadas ocasiões alguns bebês ainda de colo são levados ao roçado rapidamente, quando algum recado tem que ser levado para alguém que está no roçado por aquele que fica responsável por eles em casa: a mãe, uma irmã ou irmão.

Quando as crianças Capuxu começam a andar elas seguem os mais velhos no caminho para o roçado.²⁸ Algumas vezes elas são levadas por eles, principalmente quando toda a família vai para a roça. Noutras elas vão sozinhas seguindo os rastros dos adultos. Sempre brincando por calçadas, tabuleiros e os arredores de casa enquanto um adulto cozinha ou arruma a casa, as crianças decidem de modo autônomo ir de encontro ao pai, avô ou irmãos – que podem ser vistos através da cerca dos fundos ou da lateral da casa.

Nestes casos, largam seus brinquedos, calçam a sandalhinha, caminham até a porteira ou se abaixa atravessando o arame farpado. Põem –se a correr. Os seus pezinhos não exigem trilhas ou pequenos caminhos, eles os atravessam correndo, criam caminhos, inventam atalhos, saltam tocos, esquivam-se dos espinhos, passam por árvores e poças d’água

²⁸ Antônio Candido em *Os Parceiros do Rio Bonito* (1997) ao estudar a vida familiar do caipira paulista destaca a companhia constante das crianças junto aos seus pais com fins de aprendizagem: “Desde pequenos os filhos acompanham os pais, familiarizando-se de maneira informal com a experiência destes: técnicas agrícolas e artesanais, trato dos animais, conhecimentos empíricos de várias espécies, tradições, contos, código moral” (Candido, 1997: 249).

sem desanimar²⁹. Sobem e descem ladeiras se aproximando daqueles por quem anseiam encontrar.

A chegada da criança ao roçado não é solene, mas se dá quase à surdina. Ali mesmo ela ocupa o seu espaço que pode ser qualquer um: embaixo de grandes árvores, ao lado de um córrego, perto da porteira, sentada próxima a uma planta que lhe fornece uma sombra parcimoniosa.

Suas mãozinhas seguem seus olhos atentos a tudo: o irmão que atea fogo a terra, o outro que trabalha com a enxada, a irmã que prepara as folhas para serem queimadas. Aproxima-se com curiosidade para ver o fundo da vala que acaba de ser aberta. De cócoras parece desejar ver muito além daquele veio d'água que brota.

Lá, no roçado, todos conhecem os nomes das plantas e usam sempre esses nomes quando se referem a elas: “vá para baixo do pé de manga”, “guarde aí a chibanca embaixo do pé de figo”, “cuidado para não pisar na muda de feijão!”, e os infantes camponeses atentos a tudo, repetem com a dicção de quem pratica suas primeiras palavras: “goi-a-bei-la”.

Assim, a aprendizagem tem início lentamente. Muitas vezes aquelas palavras serão ouvidas e repetidas. Dessa forma, o léxico camponês se alastra passando a estar presente nas conversas das crianças.

Mas a aprendizagem dos termos que designam plantas e instrumentos de trabalho no roçado é só um viés da aprendizagem camponesa. As crianças, afoitas, desejam tocar os instrumentos usados pelos adultos. É só um deles largar a foice para secar o suor ou tomar um pouco d'água para que as crianças pequenas corram, todas ao mesmo tempo, erguendo a enxada, segurando-a como o fazem os adultos e tentando manuseá-la como eles.

²⁹ Certeau (1994), ao tratar das enunciações pedestres e do caminhar, afirma que se existe uma ordem espacial que organiza e torna “legível” um conjunto de possibilidades e proibições, o caminhante atualiza algumas delas, torna efetivas apenas algumas das possibilidades fixadas pela ordem construída fazendo-as tanto ser como aparecer. Mas, também desloca e cria outras. Em suas idas e vindas, as variações e improvisações de percurso privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. “O caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial”. Ao criar atalhos ou desvios o caminhante seleciona seu percurso, seu trajeto, aumentando o número de possibilidades e interditos.

Algumas vezes elas são repreendidas pelos pais ou irmãos que mandam deixar “a foice quieta”, mas sem muita severidade, de modo que alguns segundos ainda são gastos por eles que falam todos ao mesmo tempo: “não é assim, não”, “é assim, olha!”. Todas desejam mostrar seu conhecimento a respeito, serem reconhecidas como aquelas que “sabem trabalhar”.³⁰

Depois de horas dessa observação que começa cedinho e acaba quando o sol começa a esquentar e seus pais lhes mandam “ir pra casa”, as crianças voltam satisfeitas pela aprendizagem que já começou a ser adquirida.

O “ir para casa” imposto pelos pais ou irmãos, não significa necessariamente para dentro de casa. Elas voltam brincando pelo caminho, para os arredores da casa onde ficaram largados os brinquedos.

Às vezes, as crianças menorzinhas voltam chorando, sendo arrastadas pela mãozinha por um primo ou irmão, na grande maioria das vezes, apenas alguns meses mais velho, mas que já se coloca como responsável pelo mais novo.

Nesse trajeto elas continuam parando para ver minhocas, restos de animais mortos pela seca, plantinhas, sucata, de modo que o trajeto que foi percorrido às pressas com o afã da aprendizagem é lento na volta para casa.

Mas o mesmo não ocorre com as crianças a partir dos nove ou dez anos. Essa idade já exige uma aprendizagem mais severa. Eles conhecem todas as plantas e todos os instrumentos sabendo manuseá-los. Conhecem os lugares perigosos e plantas (como a urtiga) e espinheiros (como o mandacaru) que machucam e devem ser evitados.

³⁰ Maldonado em *Mestres e Mares: Espaço e Divisão na Pesca Marítima* (1993), afirma que o aprendizado da pesca se faz via relatos orais e desde criança: “muito pequenos, a partir dos 5/6 anos, os meninos começam a movimentar embarcações simples, chatas e sem lastros, movida a vara. Nessas ‘catraias’ eles circulam no ‘mar de dentro’ transportando até os botes ancorados, os pescadores, o instrumental e o ‘rancho’ e ainda coletando ‘sargaços de mergulho’ nos arrecifes junto com as mulheres e fazendo a pesca do dia. Dessa forma vão se familiarizando com o mar e com as tarefas e o léxico marítimo” (Maldonado, 1993:146).

Embora nessa idade a grande maioria ainda não tenha trabalhado ela conhece as tarefas por observá-las quase cotidianamente e por ouvir constantemente falar sobre elas. Têm conhecimento do ciclo agrícola e das tarefas que cada etapa exige. Isto porque, esta aprendizagem do trabalho agrícola começa anteriormente a aprendizagem escolar e tem um valor fundamental para a comunidade Capuxu, que, essencialmente camponesa, prepara seus filhos para a continuidade do trabalho agrícola e a garantia da sobrevivência do *ethos camponês*.



Figura 5: Criança Capuxu acompanha o pai até a cacimba. Sem qualquer obrigação o pequeno segue à frente

3.2. A escola

O Grupo Escolar Porfírio Higino da Costa, situado ligeiramente à entrada do Sítio Santana, conta com as séries que vão da alfabetização (pré) a 4ª série do ensino fundamental. A partir dos dez anos quando irão cursar a 5ª série, as crianças passam a ir para a cidade de Santa Terezinha ou Patos.

O Grupo tem uma infra-estrutura precária. É constituído de duas salas de aula minúsculas, um pequeno corredor e dois banheiros construídos mais recentemente do lado de fora da escola.

A escola não possui qualquer outro cômodo ou dependência. Também não tem um espaço adequado para o recreio, isto é, uma espécie de pátio. Por essa razão, na hora do intervalo, as crianças são liberadas e saem da escola para brincar aos arredores da mesma. Alguns alunos aproveitam o intervalo para irem até as suas casas, mas a grande maioria permanece lá.

No turno da manhã, numa única sala, os alunos assistem aulas referentes ao pré - alfabetização - e a 1ª série do ensino fundamental, ficando a outra sala desocupada. No turno da tarde, em uma sala os alunos da 2ª série assistem aulas e na outra estudam os alunos da 3ª e 4ª série. Nessas tarefas dividem-se três professoras.

As salas de aula não têm porta de modo que tudo o que é dito em uma sala é ouvido na outra que está situada imediatamente à frente. Não são raras as vezes em que as professoras decidem unirem as turmas numa só sala.

Até o início deste ano de 2003, na sala referente ao pré e a 1ª série no turno manhã e 2ª série no turno tarde, as carteiras não estavam dispostas como de costume: enfileiradas, os alunos de costas uns para os outros e todos de frente para a professora. Fez-se uma grande mesa da união das diversas mesinhas da sala e os alunos ficavam sentados ao redor dela, lado a lado e frente a frente aos coleguinhas.

No segundo semestre desse ano a escola adotou o modo convencional de organizar a sala, dispondo as carteiras em filas, com o fim de evitar as conversas paralelas entre os alunos.

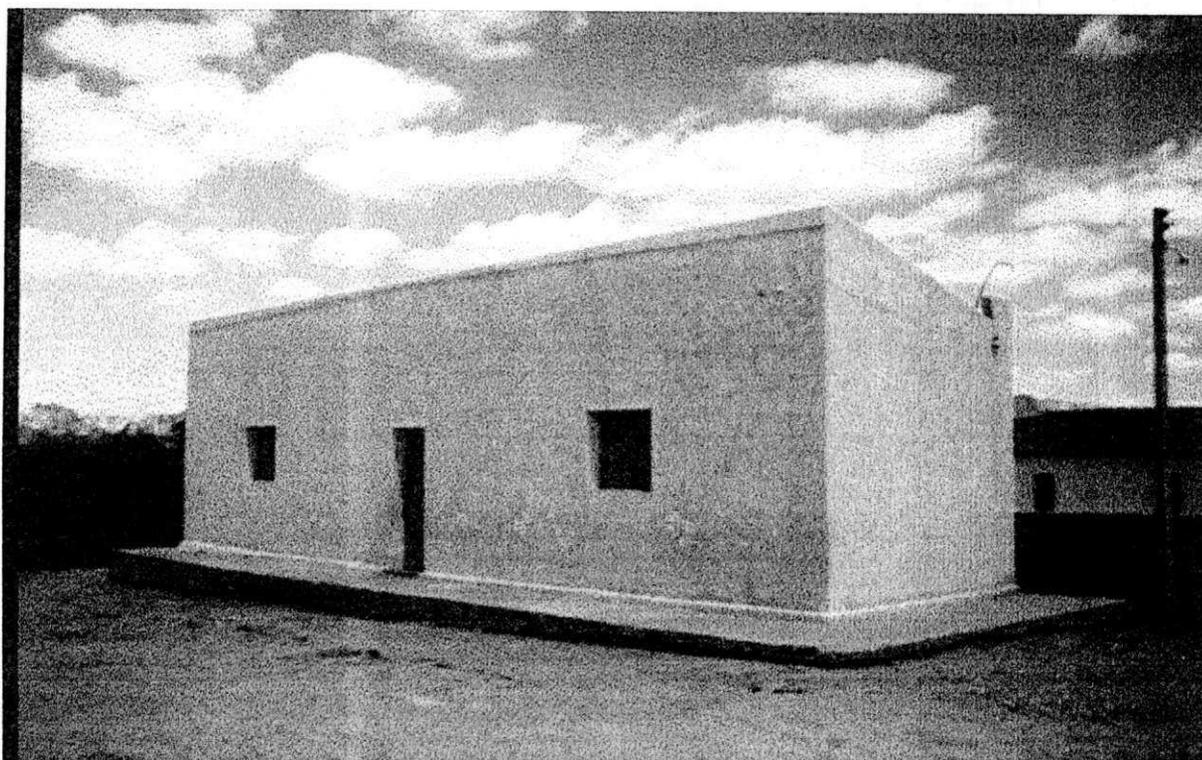


Figura 6: Grupo Escolar Porfirio Higino da Costa

3.3. “Eu já sei ler”: a aprendizagem escolar

A aprendizagem escolar tem valor central na comunidade Capuxu. Os números da Secretaria de Educação do Município (SEM) indicam a presença de todas as crianças em idade escolar em sala de aula. Esse interesse pela escola por parte da comunidade suscitou transformações quanto à idade adequada para que ocorra a iniciação nos estudos.

Até o ano de 2000 as crianças eram matriculadas na 1ª série no ano em que estariam completando sete anos de idade, tendo início a partir daí, o processo de aprendizagem escolar. Todavia, em 2001, os responsáveis pela escola do Sítio Santana acordaram com a SEM em dar início a uma turma de alfabetização que seria composta pelos alunos que completassem seis anos de idade no corrente ano.

Em 2002, mais uma mudança marcou o processo de aprendizagem das crianças Capuxu: a idade mínima para se matricular na alfabetização (pré) passou a ser de cinco anos de idade a serem completados no ano da matrícula do aluno.

Ainda assim é bastante recorrente o pedido de alguns pais na SEM para matricularem na alfabetização seus filhos de apenas três anos que completariam quatro anos durante o ano letivo. Embora a SEM não permita é muito comum a presença de crianças de três ou quatro anos de idade na sala de aula junto as demais crianças. As professoras do grupo não fazem qualquer objeção em receber esses pequenos ávidos por “ler e escrever”, por “estudar”, como eles dizem.

Mas a aprendizagem escolar das crianças Capuxu não está restrita a alfabetização. Ao contrário do que pensam as crianças, o papel da escola é bem mais abrangente e de maior utilidade para elas do que apenas ensiná-las a ler e escrever. A escola, nesse caso, socializa, transmite valores, discute os problemas da comunidade.

O processo de socialização das crianças Capuxu tem início com o lúdico (que precede a todos os outros, pois se inicia na vida do indivíduo quando é ainda bebê³¹), se estende ao trabalho e finalmente se complementa com a escola a partir dos cinco anos de idade.

Mas o que ocorre com o processo de aprendizagem não é muito diferente. A aprendizagem das crianças Capuxu não está restrita aos limites da escola, mas tem início antes mesmo do primeiro ano escolar.

Junto ao processo de socialização através da ida ao roçado, as crianças aprendem de seus irmãos mais velhos, que fazem valer o *docendo discimus*, as primeiras lições. Conhecer os números é necessário para qualquer camponês. Às crianças cabe a tarefa de contar, separar e tanger as galinhas. Neguinho, de quatro anos, está incumbido de verificar no

³¹ Ver a respeito Rosa (1998) e Winnicott (1975).

fim da tarde se as galinhas estão todas no poleiro. Finge que conta baixinho os mesmos números que conhece repetidos numa ordem errada – 1, 8, 5, 18, 3, 10 8, 18, 10, 15 – se atrapalha, recomeça a contar. No ano que vem se juntará aos seus irmãos no caminho para o Grupo Escolar quando ganhará sua primeira tabuada.

Antes disso, vivencia a aprendizagem a partir da realidade em que vive. É dela que retira os elementos que lhe servem a cada lição. Mateus - atravessa correndo o roçado e quase pisa em meu diário de campo. Ele tinha pressa de se esconder de Miguel, seu irmão, que ainda sem conhecer os números, separava os vinte grãos de milho deslocando-os de uma porção a outra até o último grão quando poderia enfim, ir procurar o irmão. Lá estava Mateus em cima de um pé de oiticica.

Aprender a contar parece mesmo ser a hora mais divertida. Esta tarefa é auxiliada pelos elementos da roça: grãos, pés de milho, galinhas, vacas e o tudo o que ajudar a cumprir a lição.

Mas a apropriação da realidade que tece o processo de aprendizagem dessas crianças camponesas não está restrita ao espaço de trabalho. Se no roçado são estes pequenos camponeses que, com muita criatividade, constroem as condições para a aprendizagem útil, na escola as educadoras também lhes permitem o uso de sua realidade em sala de aula³². É delas o mérito da escolha eficaz das tarefas lúdicas para a aprendizagem que nem sempre vêm definidas nas cartilhas.

O repertório de cantigas infantis utilizado na escola exhibe um vocabulário bastante cultural e local. Elas falam de bichos, plantas, cercas, açudes, currais, etc. Durante as

³² Paulo Freire foi o grande denunciador da desarticulação da escola com a sociedade. Seu projeto educacional propõe uma educação que parta da realidade para a escola, uma educação contextual. A proposta de Freire parte do estudo da realidade a partir da fala do educando até a organização dos dados na fala do educador. Conhecer a realidade do educando seria então condição sem a qual não ocorreria um processo de aprendizagem válido em que se educa para viver. Da fala do educando surgiriam os chamados "temas geradores" extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Este processo faria com que os conteúdos de ensino estivessem sempre adaptados a realidade do educando, sem que este sofra de conhecimento inútil e inadequado para sua realidade. O mais importante neste caso, é transmitir conteúdos específicos que não fujam a relação com a experiência vivida (Freire, 1977).

brincadeiras, sejam elas cirandas ou não, as crianças descrevem o conhecimento que detêm do mundo rural e do trabalho agrícola. Algumas canções muito conhecidas pelas crianças dos centros urbanos sofrem mesmo modificações para adaptar-se ao que é do conhecimento de todos. Estas músicas infantis estão recheadas de elementos que todos conhecem:

Lagarta pintada
 quem foi que te pintou?
 foi a vêia cachimbeira
 que por aqui passou
 no tempo da areia
 fazia poeira
 pega lagarta na sua oreia
 (Cantiga Infantil Popular).

Tio Freitas tinha uma fazenda
 ia-ia-ô
 e na fazenda tinha um pintinho
 ia-ia-ô
 era piu, piu, piu pra cá
 era piu, piu, piu, pra lá
 era piu, piu, piu pra todo lado
 ia-ia-ô”
 (Cantiga Infantil Popular)

Percebemos que no primeiro ano de escola, caracterizado pela evocação ao lúdico, a aprendizagem se dá através do uso do conhecimento de palavras que as crianças já detêm nas brincadeiras, nos desenhos e nas historinhas infantis que são lidas. Elas estão inseridas no contexto social dos educandos³³.

No segundo ano escolar, quando o processo de aprendizagem passa a ser mais rigoroso, o apelo aos elementos culturais locais permanece com sua força, permeando as lições em sala de aula e as ditas “tarefas de casa”. Uma dessas tarefas recomendada pela educadora mandava que as crianças contassem quantas galinhas, cabras, vacas – ou qualquer outra produção animal – seus pais possuíam.

³³ Estas palavras podem ser comparadas àquelas que Paulo Freire chama de “Palavras Geradoras”.

Esta articulação escola-realidade vivida se faz possível, dentre outras coisas, devido à proximidade da escola a alguns roçados. Além disso, há o fato de que a comunidade Capuxu legitima tal feito, sem essa aprovação social essa especificidade do aprender das crianças Capuxu no espaço do roçado não seria possível. Mas as crianças encontram apoio para a “aprendizagem prática” em seus pais, irmãos e demais membros da comunidade.

O ato de aprender a contar no roçado antes de começar a vida escolar ajuda na aprendizagem das crianças, nos termos da professora Terezinha: “É bom porque eles já chegam na escola sabendo, não é? Facilita o trabalho da gente”.

Assim, a aprendizagem das crianças Capuxu é um processo no *continuum* escola-roçado/roçado-escola. O caminho que conduz as crianças da escola para o roçado não é de mão-única, pois não visa retirá-las da sala de aula para a execução do trabalho agrícola. Mas visa a associação entre o que se aprende na escola e o que se vivencia no campo. Percebemos então que a vivência do trabalho agrícola não exclui a experiência de aprendizagem na escola e vice-versa.

Pelo contrário, a riqueza da aprendizagem Capuxu reside no fato de que as crianças aplicam imediatamente na vida cotidiana aquilo que está sendo aprendido na escola, e, além disso, o fazem no intuito de ajudar aos pais, irmãos e irmãs no trabalho agrícola. Ou, de modo inverso, as crianças aplicam na aprendizagem escolar aquilo que já viram no campo, *sic*, tudo aquilo que se aprende em um dos espaços do Sítio Santana se fortalece na escola e o contrário também é verdade.

Ora, que outro intuito teria a escola se não o de formar para a vida? E este formar para a vida não deve ocorrer considerando a cultura na qual os alunos estão inseridos? Ou seja, de modo contextualizador?

As professoras esclarecem as mais diversas dúvidas dos alunos e essas não estão restritas aos livros didáticos. O vínculo escola/realidade é essencialmente forte na medida em

que as professoras extraem do real grande parte do conteúdo que será ensinado em sala de aula.

O conteúdo é ensinado não só via aulas e livros didáticos, mas através de músicas, paródias, poemas, peças teatrais e principalmente aulas práticas. Todas as datas comemorativas são festejadas com as crianças. Assim ocorre com o dia das mães, Páscoa, São João e São Pedro, Natal, dia das crianças e dia do agricultor. A exemplo disso, registro a pintura e encenação das crianças no dia do índio e a aula prática com fins de plantar a horta da escola no dia do agricultor.

As músicas infantis ensinadas na escola são ouvidas por todos os lugares do Sítio, nos momentos lúdicos e de trabalho, nas casas, calçadas e nos caminhos por onde andam as crianças Capuxu.

3.4. O horário da escola

No Grupo Escolar Porfirio Higino da Costa as aulas da manhã estão previstas para as 07:00 horas, entretanto, no mais tardar as 06:00 horas, a grande maioria dos alunos já se encontra na frente da escola.

Como as crianças acordam cedo diariamente, elas se arrumam, tomam o café da manhã e caminham aos grupos para a escola. Desde os que moram mais próximo aos mais distantes, todos chegam à escola antes mesmo dela ser aberta.

A maioria das crianças vem sozinha, salvo raríssimas exceções em que uma irmã mais velha vem deixar e apanhar o pequeno. Isso ocorre no caso das crianças que moram à distância, mais ainda assim constitui uma exceção.

Das 07:00 horas da manhã as 09:00 horas, a aula transcorre naturalmente, cumprindo o conteúdo programado para os duzentos dias letivos anuais exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

As 09:00 horas da manhã, os alunos são liberados para um intervalo chamado por eles de “recreio”. Antes de ganharem os arredores da escola, visto que não há no interior da mesma espaço para a recreação, a merenda é servida. Após a merenda os alunos brincam, conversam e se divertem do lado externo da escola. As 09:15 minutos da manhã as aulas recomeçam. Às vezes o intervalo perdura mais que os quinze minutos que a comunidade concorda, junto aos professores, ser suficiente para o recreio.

Um dado interessante a este respeito é que nas reuniões freqüentes com a SEM fica estipulada pela mesma a proibição destes quinze minutos para o intervalo. De acordo com a SEM, os horários do Grupo Escolar do Sítio Santana não são seguidos rigidamente como deveriam, visto que as professoras muito freqüentemente chegam atrasadas e encerram as aulas antes da hora.

Em face disso, ficou determinado que o intervalo seria mínimo e só o tempo necessário para que as crianças merendem e voltem imediatamente as aulas. No entanto, o intervalo para a merenda é seguido de um longo espaço de tempo que muito freqüentemente excede os quinze minutos que as professoras e a comunidade de pais acham conveniente.

Terminado o intervalo as aulas retomam e prosseguem normalmente até o seu término. O horário oficial para o encerramento das aulas seria as 11:00 horas, no entanto, geralmente as aulas se encerram as 10:00 ou 10:30 minutos. Na saída os alunos vão se despedindo com as suas bolsinhas, mochilas e pastas. Retomam o caminho de casa sempre em grupos, brincando até lá.

Mas este horário da manhã está reservado aos alunos do pré e 1ª série. No turno da tarde a escola recomeça a funcionar. As aulas para os alunos da 2ª, 3ª e 4ª série começam as 12:30 minutos (meio-dia e meia) no horário mais quente do Sítio Santana.

Ainda assim antes do horário da aula ter início os alunos já começam a chegar e se amontoarem na lateral da escola, em busca de uma sombra. As professoras chegam e abrem a escola entrando juntamente com os alunos.

A aula transcorre das 12:30 até as 14:00 horas quando tem início o intervalo vespertino. Mais uma vez a merenda é servida e os alunos começam a sair para o exterior da escola em busca de diversão.

O recreio vespertino também excede os quinze minutos esperados mesmo pelos alunos. Eles retomam as aulas que deveriam cessar as 17:00 horas, mas que adianta um pouco o seu término para as 16:30 minutos. Fim da tarde, já quase pôr do sol, os alunos retornam às suas casas parando pelos caminhos ou correndo com os amigos.

No dia seguinte os horários se repetem e é preciso estar pronto para recomeçar.

3.5. A merenda

Meu lanchinho, vou comer
pra ficar fortinho e crescer
chegou a hora de merendar
vamos comer bem devagar
agora preste muita atenção
papel e lápis não se põem no chão
cate aqui, cate ali vamos cooperar
nossa escola tem que ser como o nosso lar.

Cantiga infantil Capuxu

Nos dois turnos de aulas do Grupo Escolar Porfirio Higino da Costa são servidas merendas para as crianças. A merenda não é a mesma todos os dias, pelo contrário, há uma variação dos alimentos a serem servidos durante a semana.

Geralmente as refeições servidas de modo variado são: macarrão com sardinha, arroz com quitute, jabá ou charque, bolacha com leite, e sopa. As refeições são preparadas num minúsculo espaço entre as salas de aula, pela auxiliar de serviço (merendeira) do turno correspondente.

Elas são servidas na própria sala de aula. Os alunos guardam o material didático e a merendeira traz os pratos, talheres e copos e põe-se a servir. Não há reclamações das crianças em relação às refeições no Grupo, pelo contrário todos se mostram satisfeitas.

No entanto, elas não se alimentam em silêncio. A brincadeira ou diversão também opera no momento da alimentação. As crianças sentam e levantam, caminham para a carteira dos colegas, brincam, conversam, voltam a sentar, dão mais algumas colheradas, sorriem do que o outro está fazendo, vai até a sua mochila apanhar um brinquedo, retorna à refeição e assim por diante.

A merenda sempre é servida entre risos e brincadeiras, estas últimas utilizam como suporte a própria comida. Fios de macarrão suspensos no ar, colheres que batem nas carteiras num ritmo musical, colheres que tocam os pratos provocando um ruído proposital.

Assim, a merenda é comida com alegria e em meio a ludicidade típica de todas as horas entre as crianças Capuxu, especialmente as menores.

Os alunos da 3ª e 4ª série já têm um comportamento um pouco diferenciado em relação aos menores. Parte deles come em silêncio, cabisbaixa. Eles alimentam-se mais rapidamente para aproveitarem o máximo de tempo possível lá fora, nas brincadeiras.

Para os alunos maiores, com seus nove ou dez anos, o lúdico já começa a estar definido e condicionado a alguns espaços e horários e já passa a ser compreendido como desapropriado para algumas circunstâncias. O horário da merenda parece ser uma delas.

3.6. O recreio

O recreio das crianças Capuxu na escola tem uma duração que vai de 15 a 25 minutos. As brincadeiras começam assim que a professora os libera para a merenda. Eles começam a brincar, falar alto, sorrir, correr dentro da sala de aula enquanto a auxiliar de serviço começa a servir a merenda.

Alguns saem da escola, mas não para muito longe, permanecendo ao longo da calçada e próximo a porta para voltar rapidamente para se alimentarem. Eles mal terminam de comer e já começam a correr. Os que acabam primeiro a refeição já gritam lá de fora “vem logo!”. Esse é o momento em que diversas brincadeiras são vivenciadas. As crianças se dividem em grupos, geralmente de idade, e de acordo com a brincadeira a que cada grupo se propõe. A questão de gênero também determina essas divisões especialmente para os maiores.

É nesse contexto que o uso dos brinquedos é mais acentuado. Do lado de fora da escola, encostadas ao muro da casa vizinha, algumas bicicletas já estão à espera de seus

pequenos donos. Eles saem afoitos, eufóricos, às vezes com os últimos biscoitos da merenda ainda na mãozinha.

Alguns correm em direção as bicicletas e começam a passear ao redor da escola. Outros vão para a sombra e dão início a algumas brincadeiras de roda. Um grupo brinca de “toca” ou “pega”: um voluntário se dispõe a correr atrás dos demais colegas até tentar tocar algum deles que passará automaticamente a ser o novo “toca”.

As crianças menores, do turno matutino, não se deixam intimidar pelo sol escaldante. Correm, brincam, saltam e se escondem sob o sol do sertão.

Algumas brincadeiras são realizadas com todos sentados na calçada, numa grande ciranda ou num círculo formado por eles.

Os menorzinhos gostam de cantar e dançar os sucessos que tocam nas rádios e tv's. No turno vespertino, os alunos entre oito e dez anos têm brincadeiras diferenciadas. Eles optam pelo jogo das bolinhas de gude que chamam “brincar de bila”. Passam a dividirem-se mais entre meninos e meninas.

As meninas passeiam de mãos dadas, conversam, contam segredos sussurados, praticam coreografias dos programas de tv. Os meninos brincam de bola ou de bila, começam discussões por motivos banais e terminam lutando entre si como os heróis de filmes e desenhos da tv. Às vezes é difícil distinguir quando a “luta” ou a briga é real ou diversão; se eles estão representando a partir de toda uma performance ou se desentenderam-se e guerrilham de fato.

Ainda durante o recreio é feita a exibição de novos brinquedos que acabaram de ser adquiridos. Alguns são de plástico e custaram pouco, tendo sido comprados pelos pais na última feira. Outros são confeccionados por eles com elementos do próprio Sítio e com a ajuda dos adultos.

Alguns são reutilizações, na medida em que não foram construídos com o fim de divertir, mas tornaram-se brinquedos quando perderam sua utilidade: aparelhos telefônicos antigos, máquinas calculadoras quebradas, pilhas, relógios desmantelados e outros objetos que caíram em desuso.

No final do recreio, com o corpo quente do sol e pés empoeirados, eles voltam à sala e às aulas ofegantes e sorridentes.

3.7. O lúdico na escola

O lúdico na escola das crianças Capuxu está presente durante todo o tempo das aulas. Inicialmente, o lúdico se manifesta antes mesmo do início das aulas enquanto as crianças esperam do lado de fora do Grupo, a professora.

É exatamente em face do desejo de brincar que as crianças Capuxu chegam tão cedo à escola, assim poderão divertir-se um pouco antes de entrarem. Mas, o lúdico das crianças neste horário não está condicionado ao lado externo da escola. A entrada deles não encerra o lúdico, todavia, não o aceita tal qual manifesta-se lá fora.

É que embora o método de aprendizagem das professoras do Grupo inclua o lúdico como prática educativa, ele tem um caráter diferenciado daquele que é praticado nos demais espaços e horários do Sítio Santana. Não é possível, por exemplo, brincar de “toca” no interior da sala de aula, nem de se esconder.

As atividades lúdicas na escola estão voltadas a aprendizagem de músicas infantis que são ouvidas com frequência por todo o Sítio Santana. Algumas destas músicas são seguidas de uma performance que diverte devida as crianças.

Algumas outras atividades lúdicas não consistem exatamente em brincadeiras. Desenhar, pintar, recortar, colar ou construir maquetes são tarefas escolares que as crianças adoram e executam com muito humor e diversão.

Com grande ênfase no lúdico, o processo de aprendizagem das crianças é agradável e acentua nas mesmas o desejo de voltar à escola. Algumas aulas práticas também divertem as crianças. Elas aprendem sobre o lixo, as plantas, etc., aos arredores da escola, no ambiente rural onde vivem.

O lúdico também está presente nas datas comemorativas: o dia do índio, das mães, dos pais, das crianças, Natal, etc. No dia do índio elas se vestem a caráter e se pintam. No dia dos pais e das mães elas confeccionam junto às professoras cartões com desenhos e frases de amor. Todos esses preparativos são realizados em meio a muita brincadeira e orgulho. Peças teatrais também são ensaiadas para serem apresentadas na Igreja ou na Casa Paroquial do Sítio Santana, de acordo com a ocasião e a comemoração.

Assim, a aprendizagem escolar no Grupo Porfirio Higino da Costa acentua o lúdico como uma forma descontraída de aprender.

3.8. A socialização através da escola

A aprendizagem escolar surge para as crianças camponesas Capuxu como um forte dispositivo de socialização, tal qual ocorre com o trabalho e o lúdico.

Frequentar a escola fortalece a interação entre as crianças em seus vários grupos de faixa etária, gênero, etc. É por essa razão que as crianças aguardam ansiosas o momento de começarem a frequentar a escola.

Entre os três principais dispositivos de socialização – lúdico, trabalho e escola - a escola é a que mais demora a ter início na vida das crianças, pelo fato de ter seu início condicionado à idade cronológica. É esta demora também que provoca nos menores de cinco anos a ânsia em freqüentar a escola.

O resultado disso é um tanto curioso: por não querer esperar, as crianças menores de cinco anos, sem matrícula efetivada pela SEM passam a ir às aulas. Não há, decerto, uma exigência de assiduidade comum aos demais alunos, mas as professoras aceitam essas crianças na escola por não acharem razões para não aceitá-las.

Isso feito, ao serem matriculadas aos cinco anos de idade algumas dessas crianças já estão alfabetizadas. Porém, mais importante do que isso é que elas já começam a unir à sociabilidade adquirida pelo lúdico e pela ida ao roçado, a interação que ocorre na escola.

Ir à escola para essas crianças pequenas é estar a par de todos os acontecimentos e eventos que envolvem as demais crianças da comunidade. Especialmente em termos do lúdico, a escola tem um papel fundamental: ela serve de instrumento para a disseminação das brincadeiras locais.

É tanto em sala de aula quanto nos intervalos que as principais brincadeiras locais são propagadas. Elas são transmitidas pelos professores Capuxu e pelos alunos do grupo das séries um pouco mais avançadas. Certamente, essas brincadeiras seriam e são ensinadas as crianças em casa pelos irmãos já freqüentadores da escola. Mas essa aprendizagem lúdica não teria a mesma magia para as crianças que àquela exercitada aos arredores do Grupo.

Pensar a socialização através da escola para as crianças Capuxu é pensar na transmissão dos conhecimentos específicos e populares, escolares e culturais. A cultura, os hábitos e o lúdico encontram na escola um forte instrumento dissipador que garante a interação e a socialização dos alunos com as demais crianças da comunidade e com a comunidade em geral.

Não podemos esquecer que freqüentar as aulas assegura a participação das crianças nos eventos escolares: danças, dramatizações, comemorações, etc., o que fortalece ainda mais a interação. Além disso, não devemos perder de vista o fato de que está na essência da infância o desejo das crianças de participarem de atividades desapropriadas, em termos gerais, para a sua idade, por isso ao assistir o irmão mais velho sair de casa dizendo ir estudar, a criança chora e diz “eu também vou”, e o mesmo se repete com os adultos que afirmam ir trabalhar e escutam o conhecido “eu também vou”.

Pois não está no âmago da infância o desejo de interação com as várias classes de idade? E não está no seu cerne o desejo de participar de todas as atividades da sua comunidade?

Tal qual o roçado, a escola socializa as crianças Capuxu sem usurpá-las o direito ao lúdico, mas fortalecendo-o.

4. O TRABALHO DAS CRIANÇAS CAPUXU

4.1. “Eu vou, eu vou, pro roçado agora eu vou”: o roçado

Os roçados do Sítio Santana estão situados muito próximos às casas e à escola local. Eles variam em extensão e estrutura e têm suas divisas marcadas por arames farpados com porteiras e puxa-encolhes nas entradas permitidas.

Seus limites separam-lhes de casas, currais, chiqueiros, granjas e das principais estradas do Sítio Santana. O seu acesso é irrestrito àqueles que habitam o local, até porque, em alguns roçados e hectares particulares se concentram, por exemplo, a cacimba que dá a todos de beber ou fruteiras que servem a quase todos, afinal de contas, formam juntos uma grande família.

Esse acesso é igualmente permitido às crianças. Elas atravessam porteiras e se esquivam dos arames, perco os caminhos ou inventam suas próprias trilhas de acesso aos roçados. Nem mesmo nos períodos sequiosos o roçado se torna vazio. Com uma vegetação rala e terra rachada, quase sempre queimada no tempo da limpa, o roçado nunca deixa de ser um atrativo para as crianças. O calor escaldante do sol do sertão não as inibe, nem mesmo a terra quente.

No lugar com maior quantidade de areia macia, por onde o Rio Goiabeira desliza na época da cheia, elas se jogam, saltam e se deixam escorregar. Embaixo dos pés frutíferos elas se divertem galopando nos galhos das árvores, dependurando-se neles, balançando e subindo nos pés até onde podem alcançar. Quanto mais alto se consegue ir, maior a excitação das crianças que não escutam os pais a gritarem debalde.

Mas a diversão proporcionada às crianças camponesas pelo roçado não se instaura apenas no seu interior, mas também nos elementos que lhe demarcam o espaço.

A cerca é um bom brinquedo para elas, especialmente quando insistem em atravessá-la embora estejam a poucos metros da porteira. Atravessar a cerca de arame farpado exige, geralmente, um esforço conjunto: enquanto uma criança coloca o pé sobre o arame de baixo afastando-o e estica o de cima com as mãos, a outra criança abaixa-se perpassando os dois. Esquivar-se do risco de cortar-se entre os arames exige habilidade e os diverte, mesmo quando têm suas roupas, enganchadas num dos arames.



Figura 7: Ítalo (5) perpassa sozinho, a cerca que leva ao roçado em busca dos amigos

Maior habilidade ainda é requerida para atravessar a cerca sem a ajuda de outrem, mas isso para as crianças que nasceram e cresceram entre cercas não é problema. Muitas vezes os pais lhes reclamam a brincadeira com a cerca que poderia ser evitada com a utilização da porteira. Recalcitrantes, elas continuam ajudando aos amiguinhos que restam do outro lado a atravessá-la.

Quando finalmente são vencidas pelos pais que brigando aproximam-se, elas fazem um muxoxo e caminham desarrazoadas até a porteira mais próxima. Mas o disparate é logo vencido numa corrida brincalhona até a porteira para chegar primeiro e a brincadeira recomeça tendo como suporte, desta vez, a porteira.



Figura 8: Crianças Capuxu brincam na porteira de acesso à casa dos amiguinhos

A maioria das porteiras é de madeira, embora encontremos uma ou outra no antigo modelo com o epíteto puxa-encolhe. Essa última é também de arame farpado presa à estacas que formam uma espécie de porteira maleável.

Brincar na porteira parece mais simples. Elas sobem na mesma para abri-la, uma vez que a trava que a prende está sempre no alto, depois ficam penduradas a ela enquanto ela é levada pelo vento, arrastada ou enquanto outras crianças balançam.

Algumas porteiras são muito pesadas e, por isso, as crianças não conseguem soltá-las. Nesse caso, elas perpassam a porteira por cima, subindo madeira por madeira e descendo do outro lado. Foi pensando nas crianças e nas suas idas constantes aos roçados que

algumas porteiros do Sítio Santana tiveram seu mecanismo modificado. Ao invés de no topo, a trava da porteira é colocada no meio dela, ao alcance de quase todas as crianças. Assim, os pais pensaram garantir que os filhos evitassem as perigosas e afiadas farpas dos arames. O que não acontece.

4.2. “Sou menino trabalhador”: as tarefas das crianças no roçado

... que trabalhais como se brincásseis!
(Manuel Bandeira, 1973).

Ir ao roçado significa quase sempre diversão, embora nem sempre o fim almejado seja esse. Começar a brincar desde a porteira até a mais distante fruteira é sempre possível para as crianças, mesmo quando esta ida está condicionada a realização de algumas tarefas.

Um das principais tarefas das crianças Capuxu é levar o café aos adultos no roçado. Mas esta tarefa é realizada pelas menorzinhas no turno da manhã, aquelas que não frequentam rigorosamente a escola.

Elas levam uma garrafinha de café e um copo de plástico no qual servirá a todos um por um. A avó manda por elas algumas batatas doces ou fatias de abóboras, quando tem, numa panela. Quando não, manda num pequeno recipiente de plástico alguns biscoitos secos.

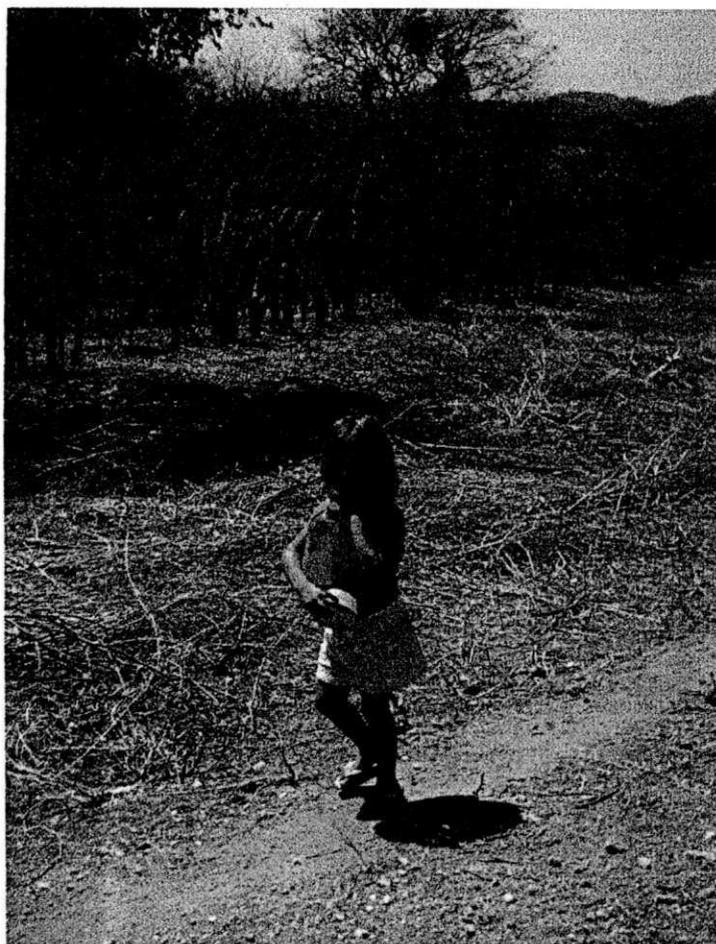


Figura 9: Euzari (4) traz do roçado os recipientes em que levou água potável e alguns biscoitos

A tarefa do pequeno camponês não é mais do que ir levar o café aos adultos, mas ele fica um pouco mais no roçado enquanto brinca, afinal a tarefa que lhe foi ordenada já fora, responsavelmente, cumprida.

Elas brincam um pouco entre pés de milho, fruteiras, barreiros, etc. Depois decidem ir “ajudar” aos adultos. Desejam compartilhar com eles suas tarefas. Pegam qualquer enxada que esteja desocupada e começam a cavar a terra com esforço. Os pais reclamam, a enxada é muito pesada. Elas soltam e atendem ao pedido de alguém que manda buscar “aquela lata” ou “aquela chibanca”. Atendem a tudo prontamente, algumas vezes disputando entre si para levar o instrumento, o que pode resultar em lágrimas. A tarefa só não é realizada

rapidamente se estiverem brincando com outras crianças, pois nesse caso um pedido é sempre atendido com demora.

Decidem voltar para os arredores da casa para continuarem lá as brincadeiras. Quando não o fazem os pais lhes ordenam ir por conta do sol que já começa “a esquentar”.

Uma tarefa semelhante é a de levar água potável. Mas nesta tarefa a criança maiorzinha que leva os dois litros de água num recipiente de plástico em suas mãos, leva consigo os irmãozinhos menores que insistem em ir junto. Enquanto os maiores servem aos pais, os menores brincam no roçado.

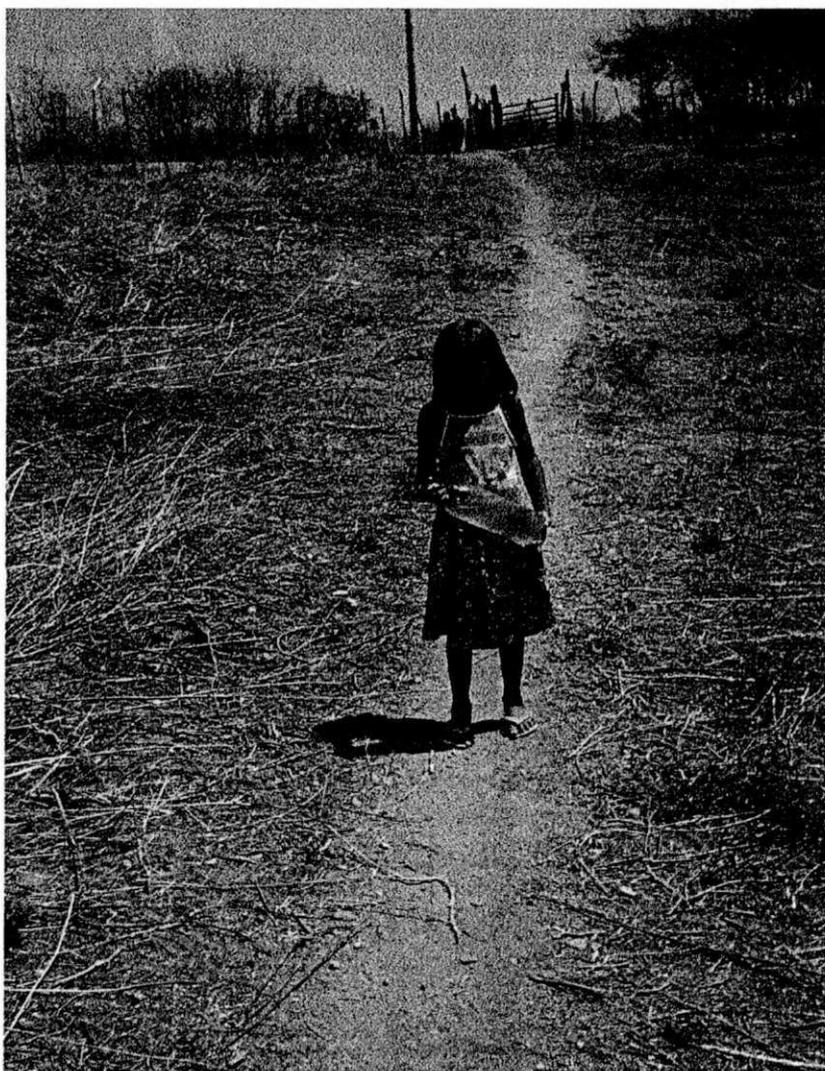


Figura 10: Flávia (7) leva água potável aos pais que estão na roça

Uma das tarefas que mais agrada as crianças é plantar. Mas a sua contribuição nesta tarefa se restringe a jogar a quantidade de semente certa na vala que os adultos já cavaram. Elas assistem a tudo curiosas e orgulhosas dizendo “eu plantei”. Na volta para casa junto aos adultos para o almoço trazem muitas novidades para a avó, irmã mais velha ou tia que ficou na cozinha.

Estas tarefas de levar água, café ou instrumentos ao roçado acontecem nos dois turnos de modo alternado. Elas são realizadas especialmente até os dez anos de idade. A partir dos dez anos de idade o horário da escola sofre alterações que irão refletir em todo o cotidiano das crianças.

Como só há uma escola, no Sítio Santana, com turmas até a 4ª série do ensino fundamental, a partir dos dez anos quando irão cursar a 5ª série, as crianças passam a ir para a cidade. Com essa mudança as tarefas se modificam em termos de horário, tipo de tarefa e gênero.

Aos dez anos as crianças já sabem manusear alguns dos instrumentos do roçado e começam a executar tarefas específicas. Vão junto aos demais, se desejam, mas não são punidas nem reclamadas se desejam dormir um pouco mais. Também encerram suas tarefas antes dos outros, uma vez que o carro que os conduz a escola passa cedo pelo Sítio e elas precisam de algum tempo para aprontarem-se, almoçarem e caminharem até o lugar onde o carro as apanha.

Aqui já começa a surgir a divisão sexual do trabalho. Os meninos de dez anos vão mais freqüentemente ao roçado, embora só pela manhã e não por muito tempo. A tarde é reservada a ida à escola. Às meninas cabe a tarefa de arrumar a casa e cozinhar além de assistir aos irmãos mais novos, tudo isso durante a manhã antes de se preparar para irem à escola.

Mas o trabalho das meninas na roça pode ser acrescido em algumas fases do ciclo agrícola, especialmente se a família não conta com muitos filhos, ou se as filhas mais velhas são meninas e os pequeninos, meninos. Uma dessas fases é a época da limpa e do plantio que são as mais cansativas tarefas. Mas nenhuma época ou condição alguma afastará das crianças a tarefa de ir à escola, seja ela no Sítio ou na cidade, para as menores ou as maiorzinhas.

A partir dos dez anos meninos e meninas continuarão trabalhando no roçado somente em um turno - no período das aulas - e nos dois turnos na época das férias no caso de haver inverno.

Essas tarefas serão desenvolvidas por elas até o término do ensino médio, quando optarão por morar na cidade cursando uma faculdade ou trabalhando e vindo ao Sítio nos fins de semana ou por continuar ao lado dos pais e irmãos trabalhando na terra e esperando herdá-la.

4.3. Os arredores da casa

“- Mil latas de tinta azul e duas casas de algodão
- E a lua?
- A lua?! Uma lata de tinta branca”.³⁴

Muitas outras tarefas realizadas pelas crianças camponesas se dão nos espaços aos arredores da casa e entre as casas do Sítio. Uma delas é a de ir até os currais buscar o leite. É comum encontrarmos de manhã cedo, pelas estradas, crianças com litros de leite em suas mãos. Elas são enviadas até os currais onde o leite é tirado pelo pai, tio ou avô, para receber a quantia acertada para todos os dias. Nas famílias em que o número de filhos é maior eles se dividem alternadamente nessa tarefa que é realizada tanto por meninos quanto por meninas.

³⁴ Ítalo (5) explicando a Denise (3) a construção do céu.



Figura 11: Yasmin (4) numa manhã sonolenta de Domingo, de volta do curral, leva o leite para seus irmãozinhos que esperam

Uma outra tarefa doméstica também cabe às crianças: ligar o poço que libera a água para parte das casas do Sítio. O Sítio Santana conta com dois poços artesianos e duas caixas d'água. A liberação da água para as casas cumpre uma tabela que divide cada metade do Sítio com a sua caixa d'água correspondente em lados A e B. Assim, cada família sabe quais são os dias em que a água chegará as suas torneiras, sendo estes dias alternados.

No entanto, em caso de necessidade ou falta total de água eles costumam “roubar água”, como dizem, mandando um dos filhos ir ligar o poço por alguns minutos enquanto a mãe enche alguns recipientes que garantirá água para a família pelo resto do dia.

A tarefa não é nada complicada: mover uma torneira entre canos que está entre a relva no chão próximo a caixa d'água. Depois disso, brincam sempre por perto de lá até ouvir o grito que manda “desligar a água”.



Figura 12: Joselito Jr. (7) liga o poço que libera a água para as casas do lado A do Sítio

Durante o inverno as crianças ganham uma tarefa ainda mais divertida: acompanhar a mãe até o rio, açude ou barreiro para a lavagem das roupas. Dessa tarefa participam meninos e meninas de todas as idades. Suas mães seguem à frente com bacias ou trouxas de roupas na cabeça. Os filhos mais velhos levam as latas e os pequenos correm brincando enquanto carregam pequenos recipientes de plástico ou latas de óleo de cozinha transformada em litro de colocar água. É com essas vasilhas que darão sua contribuição para a lavagem das roupas.

Enquanto as mulheres lavam as roupas de cócoras próximas aos reservatórios naturais de água, as crianças tomam banho sendo cautelosamente observadas pelos irmãos maiores sob supervisão esporádica das mães.

Quando as latas e bacias utilizadas pelas mulheres começam a secar cabe aos filhos colocar água novamente para que as mães não tenham que interromper o trabalho. Se os

filhos mais velhos abastecem as bacias com grandes latas d'água, os pequenos correm afoitos com seus litros de lata de óleo e poncheiras de plástico trazendo água para contribuir com o trabalho das mães e irmãos.

Essa ajuda também é fornecida pelas crianças na época da seca, mas nos muros de suas casas. Sem águas em açudes, rios ou riachos, as mães lavam as roupas nos fundos da casa ou no chão da cozinha com a água que vem do poço artesiano. As crianças continuam com seus pequenos recipientes ajudando as mães a cumprir a tarefa.

Dar água aos seus animais de estimação também é tarefa das crianças. Acrescido a isto está o banho dos animais – que não é mais do que molhá-los na terra mesmo – durante a seca.

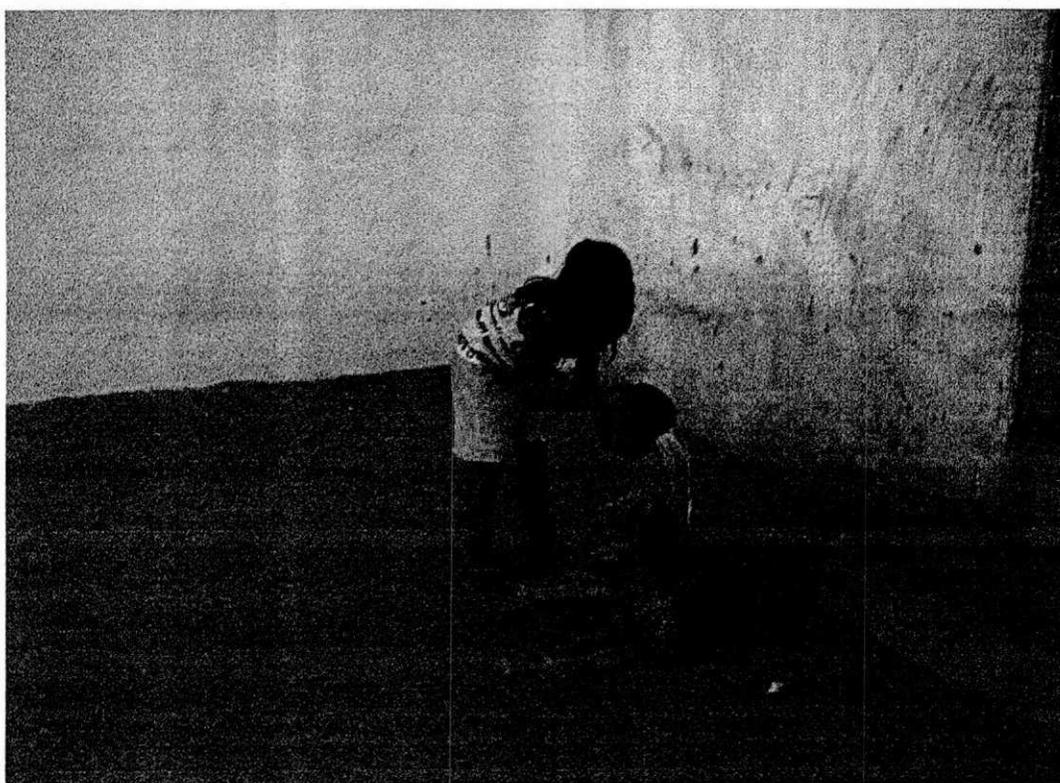


Figura 13: Daniela (6) molha o seu cachorro na manhã quente de verão

Alimentar gatos e cachorros com as sobras das refeições da família é uma tarefa que cabe também as crianças. Além disso, tanger as galinhas quando elas insistem em invadir a casa, o

que as crianças fazem ao som do conhecido “xô, xô, xô”. Jogar milhos e alimentos cozidos às galinhas também diz respeito às crianças que gritam em timbre agudo “ti, ti, ti”. Tal qual os adultos, as crianças detêm muito bem a linguagem das galinhas.



Figura 14: Eliane (2) tange as galinhas que invadem a sua casa

Há muitas outras tarefas destinadas às crianças para torná-las responsáveis e que garantem a comodidade dos adultos. A troca constante de alimentos cozidos, hortaliças, condimentos, etc., é feita pelas crianças. As mães preparam pratos ou vasilhames e mandam-nas irem deixar nas casas de irmãs, tias, primas, comadres e amigas³⁵. As crianças cumprem cuidadosamente as entregas, mas sempre se divertem pelo caminho com amigos ou animais que encontram e também brincam com os filhos da destinatária enquanto esta desocupa e lava a vasilha para devolvê-la vazia ou com algum outro mantimento num gesto de reciprocidade³⁶.

³⁵ Klaas Woortmann afirma que o Sítio é o “espaço de reciprocidade” onde a dádiva é a visita aos doentes ou favores prestados pelos vizinhos ou parentes. Conforme o autor, o Sítio é ainda um “território de reciprocidade” por ser um território de parentesco. Assim, ele se torna o lugar da troca (apud Woortmann, 1995).

³⁶ Estudando os sistemas de prestações totais e em especial o potlatch, em duas tribos do noroeste americano, Mauss (1974) observou “o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito e, no entanto, imposto e interessado dessas prestações”. As trocas não eram exclusivamente de bens, riquezas ou coisas

Espantar os animais pequenos é quase sempre tarefa para as crianças. Afastá-los das roupas estendidas, de plantas, etc. Levar recados aos parentes e vizinhos ou chamar alguém também é ofício delas que sempre arranjam um jeito de brincar um pouco na casa do receptor.

Colocar galinhas para o poleiro e cabras para o chiqueiro é uma tarefa importante para o pequeno camponês. Contá-las também, para os que sabem. Para os que ainda não conhecem os números, vale repetir de modo confuso a contagem do adulto que sorri!

4.4. Os horários

Poucas tarefas infantis têm seus horários rigidamente definidos. A escola, claro, é uma delas. Mas, no que se refere a esses trabalhos das crianças, muitos deles são impostos no momento, de acordo com as circunstâncias.

O horário é bem definido para a busca do leite. As crianças devem acordar a tempo de ir buscá-lo para o café da manhã antes do horário da escola: as 07:00 da manhã.

Ligar o poço é uma tarefa que se define pelas circunstâncias e pode ser realizada em qualquer horário dos três turnos caso a criança esteja disponível.

Levar água ao roçado também é definida de forma ocasional, mas geralmente os adultos levam a água desde cedo, quando vão para o roçado, e quando as crianças chegam a roça um pouco mais tarde, eles pedem que elas levem o litro já vazio para trazer mais água potável.

economicamente úteis, mas "tratava-se antes de tudo, de gentilezas, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas". Assim, a partir da trilogia dar-receber-retribuir, Mauss afirma que nesses sistemas "presentear alguma coisa a alguém é presentear alguma coisa de si", razão pela qual o que foi do indivíduo (mana) no objeto dado (hau) deve voltar ao seu dono em alguma coisa que o substitua, sendo esta a força motriz desta circulação de bens, desse sistema de trocas.

A lavagem das roupas não tem dias rigidamente definidos, embora ocorra na maioria das vezes na sexta-feira. Assim, seja no riacho ou no muro de casa, as mães sempre aproveitam os filhos que estão por perto para ajudarem com a água.

Dar água e comida aos animais de estimação é uma tarefa realizada quase sempre depois das refeições principais: almoço e jantar. Já alimentar animais como galinhas é sempre feito no fim da tarde, momento de contá-las e acompanhá-las até sua subida ao poleiro.

Seja para banhar o cachorro, alimentar o gato, tanger galinhas ou levar recados pelas redondezas, o importante dessas tarefas é que elas são realizadas com responsabilidade e orgulho pelas crianças que estão sempre por perto e quase sempre disponíveis para atender aos pedidos dos adultos. Em algumas vezes com algum resmungar.

É que algumas tarefas estão a obliterar uma brincadeira bem no ápice da aposta: deixar o jogo, a academia ou os brinquedos para ir dar um recado. Mas essa é mais uma razão para sair correndo, “ir num pé e voltar no outro”, como recomenda o dito popular ou, o que é mais comum, sair a galope num cavalo imaginário.

Quando o pequeno portador do recado não quer perder parte alguma da brincadeira, consegue convencer a meia dúzia de amiguinhos que brinca com ele a irem juntos, apostando uma corrida. Assim, correm todos deixando seus brinquedos ansiosos pela volta deles, pelo menos é o que parecem pensar quando vejo despontarem lá no alto, aqueles corpúsculos quase nus, de cabelos ao vento, a correr de volta para os seus brinquedos.

5. O LÚDICO NA INFÂNCIA CAPUXU

5.1. “Quer brincar?”: o brincar das crianças Capuxu

O brincar ou a ação da brincadeira é um dos aspectos fundamentais da infância Capuxu. As crianças Capuxu brincam abnegadamente e até mesmo uma tarefa séria pode ser um engodo para a brincadeira. As ações das crianças são sempre formatadas ludicamente e por isso se diz que a infância é o momento por excelência da vivência do lúdico.

O brincar é, pois, a relação que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, com os lugares, as coisas e as pessoas. Esta ação exige a transformação do real em signos que lhe represente ou a sua substituição por objetos que o simbolize.

Também é característica do brincar das crianças Capuxu a consciência da simulação inerente a brincadeira. A criança brinca porque tem intenção de brincar. É por explicitar esta relação que a criança estabelece com os objetos do real, que se diz que o brincar é uma importante experiência cultural e revelador da cultura lúdica de uma determinada comunidade.

Estar atenta as brincadeiras das crianças Capuxu é estar atenta ao mundo que se prepara para elas, aos seus anseios, aos desejos e expectativas. O brincar das crianças revela muito de sua cultura lúdica e da comunidade em geral: das relações que se estabelecem entre elas e os adultos, entre elas e as suas tarefas, horários, responsabilidades, seus hábitos e seus costumes.

Embora o brincar pareça uma ação livre e espontânea, ele está permeado de regras a serem seguidas – ou não – sob pena de atrapalhar o brincar. Na ação de brincar se revela a imitação que é inerente ao próprio ato de brincar. Muito do brincar das crianças

Capuxu é caracterizado pela imitação, nesse sentido o brincar consiste numa representação. As crianças representam os papéis dos adultos de sua comunidade, assim o brincar está permeado pelo fazer e o ser de seus pais, avós, tios, primos e irmãos mais velhos.

Um dos aspectos evidentes do brincar das crianças camponesas é a organização das crianças em grupos. Isto é, desde muito cedo o brincar das crianças Capuxu é um brincar compartilhado. Elas organizam-se em grupos e brincam associadamente. Todavia, a ação do brincar não pressupõe uma brincadeira comum a todos.

Dentro do brincar generalizado das crianças Capuxu muitas ações isoladas do brincar se manifestam. Enquanto algumas crianças brincam reunidas, outras passam a brincar em volta, isoladamente, aos arredores, de modo que a junção das crianças num grupo não exige necessariamente a mesma manifestação do brincar.

A ação do brincar é a manifestação da cultura lúdica de uma comunidade e suas crianças. Por isso o ato do brincar revela muito sobre a cultura na qual a criança está imersa, de modo geral. O conteúdo do brincar não se reduz a ação em si, ao vocabulário ou comportamento jocoso, mas ele é rico de significados que revelam o modo como a criança se insere no mundo que a rodeia.

Em face disso, o brincar modifica-se de lugar para lugar por não se esvair na infância somente, mas por estar plenamente associado a cultura local. Com efeito, a compreensão da manifestação do brincar em uma determinada sociedade está condicionada ao conhecimento daquela sociedade, das proibições e prescrições que se instauram para a vivência da cultura lúdica. Defino aqui essa cultura lúdica como o conjunto das manifestações de ludicidade de um povo. Conhecê-la é essencial para a apreensão do brincar pueril.

É o saber dessa cultura lúdica que permitirá ao pesquisador, por exemplo, discernir o ato de brincar da ação de brigar entre duas crianças. Entre as crianças Capuxu o brincar conduz, não raras vezes, ao desentendimento e às lágrimas. Sempre que duas ou mais

crianças reúnem-se para brincar, no avançar das horas, uma discussão termina sendo causada por alguma razão. Se não voam pedras ou terra, pois é tão pequena a criança, uma mordida será dada com toda a força de seus dentinhos de leite.³⁷

Mas não são raras as vezes em que as crianças brincam de brigar. Enquanto engalfinham-se ao chão, numa aparente sistemática luta corporal, representam jocosamente uma discussão acirrada entre indivíduos como o viram no desenho animado (ficção) ou entre adultos da comunidade (real).

Conseguir distinguir uma briga de uma brincadeira entre duas crianças que, ao chão, disputam acirradamente a vitória, exige do pesquisador o conhecimento da cultura lúdica das crianças sob pena de confundir os significados atribuídos a cada ação dos sujeitos por eles mesmos.

Isto porque no caso das crianças Capuxu a disposição do brincar compartilhado está atrelada a sujeição aos desentendimentos que uma convivência grupal pode causar. Por isso são tão freqüentes as brigas, discussões, empurrões e lágrimas entre as crianças de todas as idades.

Mas nem sempre a discórdia encerra o brincar. Às vezes o interrompe, mas não por muito tempo. A rixa que intercala o brincar é caracterizada pela dedicação das demais crianças em amenizar o atrito, garantindo assim a harmonia do grupo ou dos pares. Deste modo as crianças Capuxu se dividem entre os briguentos apaziguando-os com consolos, demonstrações de afeições e a oferta de brinquedos ou objetos que os anime novamente.

Por outro lado, nem sempre o desentendimento é de todo revertido. No que se refere às crianças sim, não se sabe de qualquer caso em que crianças tenham mantido contendas por conta de uma desavença em meio a uma brincadeira. Mas o mesmo não é

³⁷ Em *Sexo e Temperamento: em Três Sociedades Primitivas* (1935), Mcad observou curiosamente como entre as crianças Arapesh não existiam brigas. As contendas eram evitadas com a separação das crianças por algum adulto sempre que elas sentiam raiva uma da outra. A raiva era descarregada por elas rolando na lama ou atirando lenha na fogueira. Isto tinha por finalidade ensinar as crianças a não machucarem a si mesmas nem a outras pessoas (Mead, 1979).

verdade se a discórdia extrapola o ambiente infantil e avança em direção ao território adulto. Quando a desavença não é tão séria, mesmo diante dos pais ou demais parentes, os adultos quase não tomam partido por suas crianças deixando-as resolverem ao seu bel prazer.

Mas se a contenda resulta em ferimentos físicos ou alguma consternação maior para algumas crianças os seus parentes ou outras crianças mais velhas partem em defesa dos seus. De ocasiões desse tipo já surgiram celeumas entre adultos que permaneceram por algum tempo.

Uma das mais frenéticas discussões desse tipo ocorreu devido a uma desavença entre dois meninos na escola. A luta corpórea já durava quando a professora tentou separá-los. Com esse fim, puxou uma das crianças que resvalou, caindo. Este atrito entre infantes levou à agressão da professora por parte da mãe do aluno que, perdendo o equilíbrio, caiu. O constrangimento pela agressão física e moral quase foi denunciado em delegacia do município de Santa Terezinha, tendo sido contida a denúncia por intervenção da SEM que reuniu pais e alunos para harmonizarem a situação.

Mas são poucas as vezes em que um conflito infantil durante o brincar extrapola o círculo das crianças e interfere no mundo adulto. Normalmente, cabe às crianças o mérito de resolver entre si as desavenças que os desvios de uma brincadeira causou, voltando, em pouco tempo, tudo a normalidade.

Diria, pois, que nas manifestações lúdicas das crianças o desentendimento tem um lugar reservado. Mas ele aparece como elemento agregador entre os indivíduos, uma vez que os separa para em breve uni-los mais fortemente. Ao contrário do que aparenta, o conflito não conduz à ruptura do brincar ou ao distanciamento das crianças entre si, mas as une em grupos ou pares durante a celeuma e homogeneiza o grupo, uma vez vencida a desavença³⁸.

³⁸ Em sua *teoria do conflito* Simmel (Moraes Filho, 1983) ressalta o conflito como forma de socição necessária à vida do grupo tanto quanto o consenso. O conflito aparece como condição para a manutenção da vida social.

Entre os elementos constitutivos do brincar, tal qual a discórdia, a regra ocupa lugar central. O ato de brincar não é desregrado como parece. A inserção no brincar, especialmente no brincar compartilhado, requer a obediência às regras que circunscrevem o brincar.

É certo que estas regras não são rigidamente estipuladas pelas crianças, nem estas últimas severamente punidas no caso da violação. Mas, a priori, elas precisam ser estipuladas para que o brincar não caminhe para o caos, a desordem.

Mas o que caracteriza fortemente a presença das regras no brincar das crianças Capuxu é o modo como elas são estipuladas, legitimadas e modificadas incessantemente. Não rigidamente prescritas, as regras do brincar são frágeis, a ponto de serem estabelecidas, prescindidas e restabelecidas em apenas alguns minutos.

É que estas regras são circunstanciais e não previamente estabelecidas. O brincar inicia-se pelo interesse comum em um ato ou ação por algumas crianças e depois do seu início, determinadas ocasiões - geralmente inusitadas - exigem a elaboração rápida de regras que evitem a desordem.

Todavia é do desobedecer dessas regras que provém muitas vezes uma mudança de uma brincadeira para outra sem qualquer ruptura perceptível. Mas é também da desobediência a estas que muitas vezes a discórdia advém.

5.1.1. Espaços do brincar

Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro (Certeau, 1994:191).

O brincar das crianças Capuxu não tem lugar para acontecer. Todo e qualquer lugar é um espaço em potencial para o brincar. O ato de brincar não exige lugares apropriados para tal, ele se instaura facilmente nos meios e condições que lhes são apresentados.

Mas no caso das crianças camponesas, que habitam, pois, o meio rural, esta predisposição do brincar em qualquer lugar toma conotações ainda mais amplas. É que as crianças Capuxu têm acesso irrestrito a praticamente todos os lugares do Sítio Santana, onde todos os espaços são comuns a todos, idosos, adultos e crianças.

Esses espaços se caracterizam pela junção de pessoas de gênero ou idade diferenciadas. Todos compartilham os mesmos ambientes mesmo quando ocupam o mesmo espaço em um só tempo, mas com fins diferenciados.

O espaço que se coloca em vigor quando tratamos do brincar das crianças é o “espaço praticado”³⁹. Ou seja, é a partir das práticas que se estabelece a cada ocasião num mesmo espaço, que o espaço de brincar das crianças pode ser definido.

Desta forma, um espaço não terá sua definição rigidamente estabelecida nem tampouco acabada. Se o brincar é itinerante e percorre todos os espaços do Sítio, invadindo inclusive as casas de outrem, o espaço passa a ser definido pelas práticas que o caracteriza.

³⁹ Ao distinguir espaços de lugares, Certeau (1994) afirma que o 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. Diverso do lugar, o espaço não tem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”: “deste ponto de vista, ‘existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas’”. A perspectiva é determinada por uma fenomenologia do existir no mundo. Assim, “o espaço é um lugar praticado”. Segundo Certeau o espaço geométrico é diferenciado do “espaço antropológico” para o qual “o espaço é existencial e a existência é espacial”. Essa experiência é a relação com o mundo, ela exprime “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com o meio” (Certeau, 1994:202).

É isso que permite que um lugar de trabalho para os adultos – como o roçado – tenha uma conotação diferente para as crianças. No momento em que o brincar o ocupa, ele passa a ser um lugar para brincar. Mais um.

Com base nisso, a tentativa de elaboração de uma lista dos espaços apropriados ao brincar das crianças Capuxu resultaria num esforço infundável. Por essa razão descrevo apenas alguns desses espaços que pude observar e que me ocuparam os registros. Começo, então, pelos espaços do brincar na casa que se alastram mais tarde por todo o Sítio.

Embora pequenas, as casas do Sítio Santana acolhem muitas crianças ao mesmo tempo e suas diversas brincadeiras. As casas estão sempre abertas visto que os habitantes do Sítio Santana formam uma grande família. Assim como os adultos têm total acesso às casas vizinhas, as crianças adentram em busca de seus amiguinhos por todos os espaços da casa.

Aliás, até mesmo o entrar das crianças Capuxu nas casas é liberto e não precisa ser anunciado. Eles podem entrar pela porta da frente ou dos fundos e às vezes até mesmo pelas janelas quando ajudadas por seus amigos. A entrada não tem que ser e nem é solene, mas quase à surdina.

Elas começam a brincar pela sala ou pela cozinha, e às vezes terminam no quarto, por cima de camas ou em redes. No ato de brincar elas se expandem pelos espaços da casa. Jogam-se nos sofás ou ficam de cócoras nas cadeiras de balanço. Às vezes em pé numa rede desafiando a lei da gravidade.



Figura 15: Eron (10), Denise (4), Juliana (5), Daniela (6) e Ítalo (5) brincam juntos no espaço da rede

Os menores sobem nas mesas ou se põe de pé nas cadeiras de madeira se o brincar está se alastrando pela cozinha. Se a sala da casa lhes fornece algumas almofadas, a brincadeira é certa. Pular sobre elas ou jogá-las para o alto, tudo é válido.

Se alguma cortina divide os cômodos transformar-se-á rapidamente em objeto de brincadeiras. Escondida por detrás das cortinas a criança é, ela mesma a própria cortina. Torna-se e sente-se invisível embora os seus dedinhos dos pés sejam vistos por baixo ou as suas mãozinhas apareçam na sua tentativa de fechar os lados da cortina.

De pé, no meio da sala, começa a girar em torno de si mesma com os braços abertos. Testa a sua própria resistência. Já tonta, cambaleante, caminha trôpega se deixando cair sobre sofãs ou almofadas.

Enquanto isso, dois outros coleguinhas empurram um caixão “de carregar bananas” com uma criança de seus dois anos dentro. Rapidamente, alguém sugere o colchão e

lá se vão todos correndo. A criança de dentro do caixão de bananas custa a conseguir descer correndo atrás em desvantagem.

Todos já estão sobre a cama a brincar. A única cama da casa, que é para casal, está repleta de crianças enquanto sua dona se dedica a preparar o almoço lá dentro sem se incomodar com a zoadá.

Uma rede armada na lateral da cama é um atrativo a mais. Elas se dividem entre a cama e a rede. A rede parece um balanço para as crianças. Mas ela também se transforma em esconderijo se, com custo, a criança puxa para si as varandas da rede.

Da cozinha surge um grito de uma criança que se esconde entre a lateral da geladeira e a parede. Todos correm para achá-la. A descoberta é festejada com um grito estridente e gargalhadas.

Eles começam a sentar pelas cadeiras e banquinhos da cozinha. Alguém se abaixa sob a mesa e lá por baixo continua a brincar. A cozinha aberta sendo invadida pelos pintainhos é um convite gritante para as crianças ganharem os monturos. As casas não têm muros, os seus fundos encontram-se lá atrás a não ser pelo matagal que as separa.

No monturo, por baixo de uma das árvores está o rancho das crianças já montado. Um tronco improvisado serve de banco para elas. Um cipoal nos fundos da casa dificulta o trânsito para os adultos, mas divertem as crianças que correm em perseguição umas as outras.

Um desses cipós tomou forma de um maravilhoso balanço. Forte a ponto de suportar o peso delas, as crianças sentam-se sobre ele, seguram-se com as mãos na sua lateral e balançam o corpo para frente e para trás. É sempre a mesma satisfação, a mesma alegria como se fosse a primeira vez.



Figura 16: Eliane (2) é ajudada a se balançar no balanço natural formado por um cipoal

As estradas do Sítio Santana são também um engodo para a diversão. Elas são bastante largas e pouco movimentadas de modo que as crianças podem passear de bicicleta, brincar de pega-pega, de roda ou academia sem receio.

O brincar se instaura facilmente pelas estradas do Sítio Santana, sem estar fadada ao estorvo por conta do tráfego. Sejam as estradas principais do Sítio, sejam as trilhas ou atalhos muitas vezes descobertos pelas próprias crianças, todas essas vias de condução levam ao brincar.

Observo com isso que praticamente não existem jornadas longas demais ou cansativas para as crianças, a não ser que estas jornadas tenham a diversão obliterada. Do contrário qualquer itinerário é divertido. Eles parecem não perceber o percurso já cumprido do trajeto se arrastam-se ou galopam num cavalo de pau, chutam passo a passo uma bola, uma

lata, uma garrafa de plástico ou se arrastam num barbante pachorrentamente um caminhãozinho barulhento.

As trilhas, envoltas de árvores e mato fornecem a sombra que os liberta do sol fêrido. Enquanto os adultos se curvam, esquivando-se dos galhos das árvores, aqueles corpúsculos caminham eretos levando consigo quase sempre à mão algo com o quê possam brincar.



Figura 17: Eliane (2) que acompanhou as irmãs que levaram água e biscoito ao roçado segue seu percurso de volta com a sua boneca loirinha sempre à mão

Ora, para onde leva esses caminhos recreativos se não para mais diversão? À casa de outras crianças para compartilhar com elas o seu brincar? Ao roçado, onde entre fruteiras, plantações

e instrumentos o brincar se realiza? E para onde mais caminham as crianças Capuxu? Para os currais, poleiros e chiqueiros. Por todos os lugares onde os animais estão ali estão também as crianças.

Tornou-se até uma nova construção mais um foco do brincar. Uma granja inativa, que abrigará mais tarde galinhas, galos e frangos é um dos lugares preferidos para o brincar na ocasião da realização desta pesquisa. Mas o fim da diversão na granja não está resoluto. Muito em breve ela estará ocupada por centenas de aves, mas o brincar deverá recalcitrar instaurando-se de uma nova maneira.

Também para a relva, o corredor e o posto telefônico caminham as crianças. Sempre em busca da ludicidade que lhes é devida. Aos arredores da escola mesmo quando fechada, para dispensas e alpendres, há sempre mais um lugar onde se brincar e, certamente, nenhum espaço permanece ignorado pelas crianças por muito tempo.

5.1.2. Horários do brincar

Não há horários demarcados para as travessuras infantis. As crianças Capuxu divertem-se do exato momento em que acordam até a hora em que são vencidas pelo sono. As crianças acordam demasiadamente cedo, embora durmam quase sempre tarde.

Assim que acordam saem nuas ou semi-nuas – as menores – para sentarem-se ao sol, observando os adultos e as demais crianças já acordadas. A partir daí tem início o brincar. Elas começam a reunirem-se no alpendre de uma das casas na parte baixa do Sítio. Este lugar é muito freqüentado pelas crianças.

As menores aparecem lá enquanto as crianças acima de cinco anos começam a arrumarem-se para ir à escola. Algumas outras crianças já têm realizado tarefas como a de ir buscar o leite.

As freqüentadoras da escola preparam-se e seguem para o Grupo Escolar onde se põem a brincar, agora num lugar diferente. Estas brincam até a chegada da professora, as 07:00 ou alguns minutos depois. Entram na escola onde o brincar assumirá um caráter contido e diferenciado. Passam o resto da manhã na escola, entre aulas, recreio, merenda e brincadeiras.

Para as menores a manhã é também muito produtiva. Brincam aos arredores de suas casas ou nas casas de seus amigos até a hora do almoço perto do meio-dia. Esta refeição pode ser feita em qualquer lugar, na casa onde estiverem brincando na hora. Ao meio-dia estão todos liberados: sem escola ou tarefas a realizar. É o momento em que o silêncio toma conta do Sítio que repousa após o almoço. Mas, para as crianças a brincadeira continua. Elas não dormem de modo algum durante a tarde (a não ser quando se machucam, pois nesse caso são banhadas e ninadas chorando até adormecerem), continuam a divertirem-se. Falam quase sussurrando enquanto os adultos cochilam, mas sobressai vez por outra um grito de entusiasmo.

Pezinhos na terra quente, cavalo que corre levantando a poeira e elas ali, brincando de rancho. Sinto-me enfadar diante do calor, mas, elas seminuas, nem parecem notar os quase 40° do sertão paraibano.

A infância sertaneja já se acostumou com os aparatos que possui. O brincar acontece sempre assim: na chuva ou no calor sobremaneira, sobre a terra quente ou molhada. O brincar continua e se estende até o anoitecer.

Os poucos intervalos que porventura rompam o brincar são dispensados em algum fim que os adultos desejam: levar um recado, realizar uma tarefa e quando já é quase fim da tarde, tomar o banho do dia.

Mas a cor marrom que desaparece de seus corpúsculos, vestimentas e sandálias não tarda a reaparecer. Limpas, penteadas e perfumadas elas vêm do banho a correr direto para o brincar. Aliás, as pequeninas nem esperam ser penteadas ou vestidas, vem titubeantes com os pezinhos molhados deslizando pelo chão de cimento em direção ao barro de fora da casa. Detrás delas suas mães tentam alcançá-las com um acessório de pano que deve cobri-lhes o sexo exposto.

Quando não é assim, o brincar se instaura antes mesmo do banho acabar. No “banho de cuia” a diversão é garantida. Mãozinhas para cima, tenta agarrar o recipiente com o qual a mãe despeja a água sobre ela. A cada vez uma tentativa. Os pezinhos se colocam na ponta cada vez que a enxurrada cai sobre o seu corpo. As mãozinhas para cima e a criança fica assim, toda esticada quase sem respirar. A hora do banho é também hora de brincar.

Para as que se banham sobre o chão batido de barro ou pedras improvisadas, qualquer vacilo da mãe e lá estão elas a tocar a terra e sujarem-se de novo. Para as maiores o banho é apressado, sempre no afã de voltar a brincar, até porque elas não se banham todas no mesmo horário, e enquanto uma está envolta de água e sabão, as outras brincam lá fora.

Nas casas onde o “banho de cuia” já foi substituído pelo chuveiro a festa é maior ainda. Pulando embaixo da água forte ou “dura”⁴⁰, nem parece que aquela criança resistia em parar de brincar para se banhar. Mas o banho não é mesmo caprichado. Para quem as vê poucas horas depois, assanhadas e sujas, o banho chega a parecer um embuste.

Além do intervalo para as refeições, uma ou outra tarefa e o banho o brincar só cessa com o sono. Aliás, há mais uma ocorrência que oblitera o brincar: um grande tobo ou

⁴⁰ “Dura” foi uma expressão utilizada por uma criança de cinco anos que me explicava como a água do chuveiro quebrado caía por estar sem a peneira, mas só com o cano.

machucado que exija um banho apressado – que é de costume na comunidade – e o ninar da criança em soluços.

As crianças Capuxu têm um horário especial para o brincar em grande escala. À noite, após o jantar elas se reúnem sob o alpendre e brincam até tarde. Em algumas noites pode-se chegar as 23:00 brincando. O mais espantoso é que elas permanecem agitadas, eufóricas sem demonstrar languidez.

Mais curioso ainda é que elas continuam, em sua grande maioria, nuas ou seminuas, expostas ao vento da noite e a temperatura mais baixa. Muitas vezes correm de um lado para o outro com os pés no chão quando já se aproxima à madrugada.

Não há horários definidos entre as crianças Capuxu para as suas gatimônias. O brincar se instaura em todos os horários do dia a partir das circunstâncias. As tropelias infantis sucedem a todo instante e a qualquer momento, e sempre que é chegado o momento de fazê-las parar por alguma razão, torna-se a ocasião um momento de lamúrias infantis.

5.1.3. O brincar a cada idade

É verdade que o brincar não é uma manifestação uniforme a qualquer idade. A sua essência enquanto ação livre que provoca a diversão e a socialização, talvez sim. Mas o ato de brincar contém algumas particularidades referentes a cada idade.

Na chamada primeira infância, que vai do zero aos três anos, o brincar tem em seu âmago, a descoberta de si e do mundo. Assim a brincadeira mais constante é a das partes do corpo que vão sendo apresentadas pelos pais à criança que exhibe seus dentinhos de leite.

Para as crianças Capuxu na primeira infância o mundo lhes é apresentado quase que descortinado, sendo revelado aos poucos. Nas primeiras semanas tudo o que lhes é dado é a visão de sua própria casa e do mato frontispício. Assim que começa a sentar nos braços dos que lhe carregam, a criança Capuxu já vai ao roçado. O roçado é o novo mundo que se revela. Protegido do sol com gorriinho ou mesmo sombrinha é levado pela mãe que precisou levar algo ou chamar alguém. E os olhos de infante ampliam o mundo que já detém.

Durante os primeiros meses de vida a brincadeira é prática constante para o bebê Capuxu. Ele também usa pouca roupa, pelo menos durante o dia e, ao contrário daqueles que se encontram já na segunda infância, tem os pés quase sempre calçados. Tudo o que suas mãos alcançam se torna brinquedo e é levado à boca, por essa razão é preciso estar atento a todos os objetos que estejam ao alcance do bebê Capuxu.

Quando já consegue ficar sentada a criança é deixada muitas vezes sentada no chão de cimento da sala, enquanto sua mãe providencia a arrumação da casa e o almoço. As crianças da segunda infância ou dos últimos anos da primeira infância que brincam por perto vêm vez por outra brincar com o bebê (colocam-se de quatro e montam o bebê em si simulando um cavalinho que passeia pela sala), sua mãe também vem olhá-lo de vez em quando.

Tão logo passa a engatinhar aí então é preciso estar por perto. Apressada, a criança engatinha em direção ao cachorro da casa que está deitado ou ao gato adormecido e a sua mãozinha é certa em atingir os animais. Se uma galinha entra por uma das janelas laterais da casa, a criança afoita engatinha ao seu encontro. Nada a amedronta. Por essa razão é preciso vigiá-la para que não se machuque com os animais domésticos ou com objetos que porventura venham a feri-la.

Mas estas jornadas não devem ser muito longas, pois as crianças põem-se a chorar e precisam ser carregadas pelas outras crianças um pouco maiores. Mas o brincar também é garantido para as crianças Capuxu na primeira infância. Ao alcançarem as fruteiras os menores são colocados pelos mais velhos sobre os galhos e ajudados por eles a balançarem-se. É notável a relação de confiança e cautela entre as crianças. Elas são responsáveis umas pelas outras e garantem a segurança especialmente dos menores sem usurpar-lhes a diversão.

O brincar dos pequenos de zero a três anos é um pouco mais solitário do que o brincar das demais crianças. Embora estejam juntas, as suas brincadeiras acontecem paralelas as do grupo das crianças maiores.

Enquanto uma ciranda se forma entre as crianças mais velhas, as crianças de dois ou três anos começam a pular dentro ou fora do círculo, giram em torno de si mesmas até caírem sentadas, batem palmas ou os pezinhos no chão. Erguem os braços e recomeçam a pular. Saem caminhando por perto cantarolando baixinho a música que põe em movimento a ciranda ou outra música qualquer. Segura em suas mãos qualquer objeto ou sucata que encontra e sai com ele rabiscando chão ou paredes.

Corre atrás de animais e aves enquanto bate palmas repetindo o ouvido “xô, xô, xô”. Todos saem correndo: gatos, cachorros, galinhas e patos, enquanto ela emite a gargalhada estridente.

Volta para perto da ciranda galopando um cavalo imaginário. Pára para apanhar tudo o que encontrar ao chão. Reaproxima-se das outras crianças querendo tomar parte da brincadeira, estende as mãozinhas para girar com a ciranda. Mas a sua atenção não se prende à brincadeira, ao ritmo da música e às ações que ela comanda, nem mesmo à direção da ciranda, de modo que ela é praticamente arrastada pelos colegas de brincadeira.

Na segunda infância, que vai dos três aos sete anos, experiências fundamentais serão vivenciadas pelas crianças. É nesta etapa da infância que elas começam a assumir as

pequenas tarefas, a brincar em grupos, freqüentar o roçado, caminhar sozinha para as casas dos amigos, levar recados, etc.

A brincadeira nessa fase é vivenciada com grande furor. Ela está presente na escola, antes, durante e depois das aulas e por todos os lugares do Sítio e horários. A mudança no cotidiano das crianças acontece não entre a segunda e a terceira infância, mas aos dez anos com a mudança da escola que passa a ser freqüentada todas as tardes na cidade.

Na terceira infância – que vai dos oito anos até o início da puberdade – especificamente entre os oito e nove anos, as crianças continuam a brincar em grupos, mas passam a dedicar uma maior atenção à televisão e à leitura. Durante as brincadeiras estão sempre ensinando as músicas e explicando pacientemente as regras aos menores.

Elas tomam conta da casa na ausência dos pais e utilizam mais os brinquedos industrializados. As meninas reproduzem as coreografias ao som das grandes baladas tocadas em rádios e tv's. Desejam possuir ursinhos e bonecas. Andam de mãos dadas e se aproximam mais das demais meninas do que dos meninos. Começam a demonstrar pudor e cobrem o corpo com roupinhas singelas.

Os meninos jogam mais futebol e ganham de presente jogos como futebol de botão, raquetes, bolas e até videogames. Mas a brincadeira ao ar livre com as demais crianças ainda toma a maior parte do tempo.

Aos dez anos as crianças passam a freqüentar mais o roçado, especialmente os meninos, enquanto as meninas arrumam a casa. Assim, o brincar acontece mais no âmbito da casa para as meninas e do roçado para os meninos, enquanto eles realizam as tarefas que lhes são devidas.

5.2. “Vai brincar de quê?”: as brincadeiras

As brincadeiras são fundamentais na meninice Capuxu. Elas são a manifestação do lúdico em sua forma mais concreta. Denomino aqui como brincadeira àquilo que as crianças camponesas Capuxu assim definem. Elas são muitas vezes chamadas pela literatura de brinquedos ou jogos.

Mas as crianças Capuxu têm as suas próprias definições e distinções entre o brincar, o brinquedo e a brincadeira. Eles compreendem o brincar como a ação da brincadeira quando esta está sendo vivenciada. É a ação, a prática em si, manifestação vívida do lúdico. Já a brincadeira – forma substanciada do verbo brincar – é a concretização daquele conhecimento transmitido oralmente de geração a geração. A brincadeira existe por si só, fora do momento da ação, sendo reconhecida por seu nome, suas características e regras.

O brinquedo, por sua vez, é compreendido como objeto de qualquer tipo que conduz e induz ao brincar e à brincadeira. O brinquedo é o suporte das manifestações de ludismo da meninice Capuxu.

As brincadeiras são de diversos tipos. Elas podem ser jogos ou competições, cirandas ou “brincadeiras de roda”, várias modalidades de rancho ou casinha, brincadeiras cantadas, etc. Elas também são diferentes a cada ocasião, meio, número de brincantes, período do dia, da semana, estações do ano, períodos festivos, etc.

Ainda assim, há uma série de disposições gerais que caracterizam as brincadeiras. Uma delas é a presença constante de uma espécie de líder que é sempre uma das crianças. A tarefa do líder, que o é circunstancialmente, é de organizar a brincadeira e fazer cumprir as regras.

É este quem fica no centro da roda ou ciranda, marca o tempo numa competição, gira a criança de olhos fechados na cabra-cega, conta enquanto os outros se escondem no

esconde-esconde, é o primeiro “toca”, aponta as crianças enquanto questiona “é esse?” no “caí no poço” e daí por diante.

Mas a escolha do líder não é feita de qualquer maneira, pois, as crianças buscam ser justas ao escolherem os líderes. Para isso existem basicamente três modos de escolha que predominam entre as crianças Capuxu.

O primeiro deles que é também o mais comum é o chamado “par ou ímpar”. Neste, que é realizado entre duas crianças apenas, cada uma delas escolhe uma destas categorias numéricas e mostram com os dedinhos, ao som do “1, 2, 3 já”, o número escolhido.

A soma dos dedos totais será o resultado do jogo, ganhando aquele que escolheu a categoria em que se encaixa o valor da soma dos dedos (valor máximo vinte). O vencedor jogará novamente com uma outra criança, até que haja um vencedor final. Este será o líder da brincadeira a ser iniciada.

Uma outra modalidade de escolha é chamada de “zerinho ou um”. Esta é praticada por um número máximo de três crianças. Ao som do “zerinho ou um”, cada criança coloca com as mãos um desses dois valores, sendo o zero representado pela mão fechada ou formando um círculo, e o um representado pelo dedo indicador. Duas crianças colocarão o mesmo valor e uma terceira o valor diferente, de modo que esta será excluída, sendo resolvido o impasse entre as duas vencedoras finais com um novo “par ou ímpar”.

Uma terceira modalidade bastante curiosa é a chamada “passar a pedra”. Nesta uma criança segura uma pedra e escolhe, sem que ninguém veja, uma das mãos para guardá-la. Depois, coloca as duas mãos à sua frente fechadas, com os punhos para baixo, formando um X com os antebraços. As crianças se dividem em dois grupos: os que ficam com a mão direita e os que ficam com a esquerda cada grupo segurando a mão que escolheu. Então, aquela criança exhibe as duas mãos abertas. Aquelas que acertaram a mão em que a pedra

estava, permanecem, sendo os outros excluídos. Os adivinhos continuam até que se tenha um único vencedor.



Figura 19: Ítalo (5) “passa a pedra” para dar início a brincadeira de se esconder. Ilane à esquerda, já se livrou da tarefa e espera o resultado final

Um fato importante a ser ressaltado é que a brincadeira é uma manifestação lúdica cultural, ou seja, ela sofre variações ao longo do tempo em sua transmissão oral e de lugar para lugar, como o nome como a brincadeira é conhecida, alguns termos de músicas que a ritma, suas regras, etc. Mas o mais importante é que ela é bastante reveladora da cultura infantil local.

A brincadeira, associada ao brincar e ao brinquedo, está no cerne da infância Capuxu. E a sua essência é a transmissão oral, a diversão em sua manifestação plena e a socialização adquirida ludicamente conforme propôs Simmel.

5.2.1. As brincadeiras do cotidiano

Várias brincadeiras marcam o cotidiano das crianças Capuxu. Algumas delas, as mais diletas, são repetidas inúmeras vezes por dia. Durante a semana têm destaque as brincadeiras no âmbito do roçado, uma vez que o roçado não é freqüentado assiduamente aos fins de semana.

As principais brincadeiras no roçado são o esconde-esconde entre as plantações e subir em árvores e galopar montando em seus galhos. Escorregar resvalando por onde o Rio Goiabeira passa é bastante atrativo. Cavalgar em cabos de enxada ou arados, arrastar chibancas, atirar pedras nos pássaros, balançar-se na porteira são também brincadeiras presentes no cotidiano dos infantes Capuxu.

Além do roçado, a escola é o lugar onde as brincadeiras se repetem durante a semana. Lá são ensinadas às crianças cantilenas infantis com expressões performáticas. As brincadeiras e cantigas aprendidas na escola se expandem por todo o Sítio Santana.

Em casa e nos seus arredores muitas brincadeiras são experienciadas. Uma das mais comuns é a chamada “brincar de rancho” onde uma casa é construída em qualquer lugar, até mesmo na relva, com todos os aparatos disponíveis. Sucatas, tijolos, recipientes e uma série de outros elementos constituem o rancho situado à sombra de alguma árvore.



Figura 20: Brincadeira de rancho

A academia – ou amarelinha, como é comumente conhecida – também está no rol das preferidas. Cipós ou galhos de árvores rabiscam o chão e dão forma a chamada academia. Elas anunciam a ordem de jogadores: “eu sou prima”, “eu sou siga” e “eu terça” – numa corruptela dos termos primeiro, segundo e terceiro –, apoderando-se de uma pedrinha ou caco de telha, começam a brincar.

Os dois pezinhos são colocados no primeiro semicírculo. O intuito é de chegar à lua. A criança joga a pedra ou caco de telha com o intuito de acertar a casa seguinte: a inicial. Os dois semicírculos laterais são usados para que as crianças ponham seus pés, um em cada um deles, para jogarem a pedra nas casas mais distantes. Nem a pedra nem os pés devem tocar as linhas que dão forma ao desenho, do contrário a criança é obrigada a passar a sua vez para outro brincante. Então ela começa a pular com um só pé as demais casas, sendo permitido o pé esquerdo na casa de número 1 e o direito na casa de número 2 ao mesmo tempo. Os dois pés também são permitidos quando alcançam a lua.

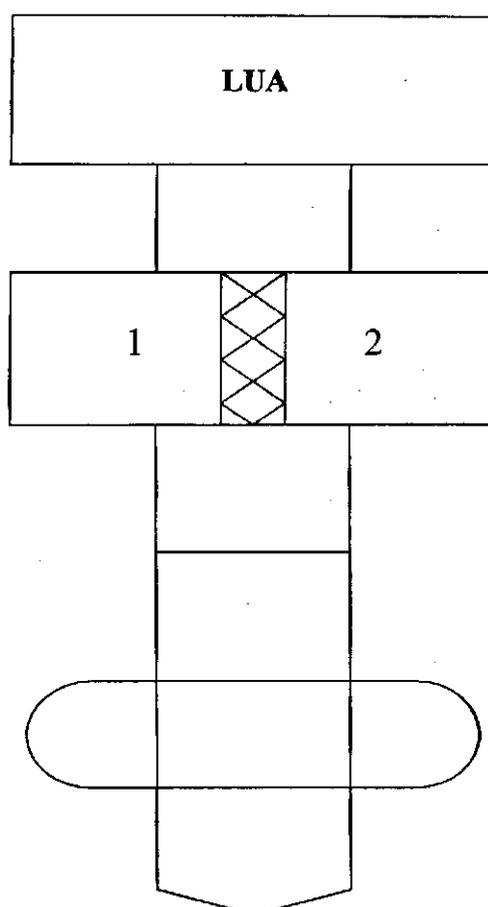


Figura 21: Academia ou amarelinha

O retorno ao início da academia segue as mesmas regras. Assim prossegue a brincadeira, sempre evitando a casa onde está a pedrinha. Depois de vencidas todas as etapas, o desafio é jogar a pedra novamente e seguir, agora sem pular, mas colocando vagarosamente os pés sem ver e sem pisar nas linhas do desenho. De olhos fechados formulam a questiúncula: “tô?”, “tá!”, respondem as demais até assistirem a um equívoco do parceiro que cederá a vez ao próximo brincante.

Outra conhecida brincadeira que está no repertório das crianças Capuxu é a “brincadeira do anel”. Sentadas lado a lado, as crianças discutem quem passará o anel. Este impasse pode ser resolvido com o famoso “par e ímpar” tirado de duas em duas crianças até que uma vença.

O vencedor passará o anel que é na maioria das vezes simbolizado por uma pedra. Mãos fechadas e unidas o responsável por passar o anel passará suas mãos pelas mãos de todas as crianças deixando o anel escapar nas mãos de uma delas disfarçadamente para que as outras crianças não vejam. Depois, cabe aos competidores descobrirem com quem o anel está, cada um sugerindo uma pessoa. Aquele que errar receberá tapinhas na mão (bolo) com quantidade, e força (quente ou frio) a serem designados pela pessoa a quem ele julgou ter o anel. A criança que estiver com o anel, quando descoberta, passará o anel na vez seguinte. Assim prossegue a brincadeira.

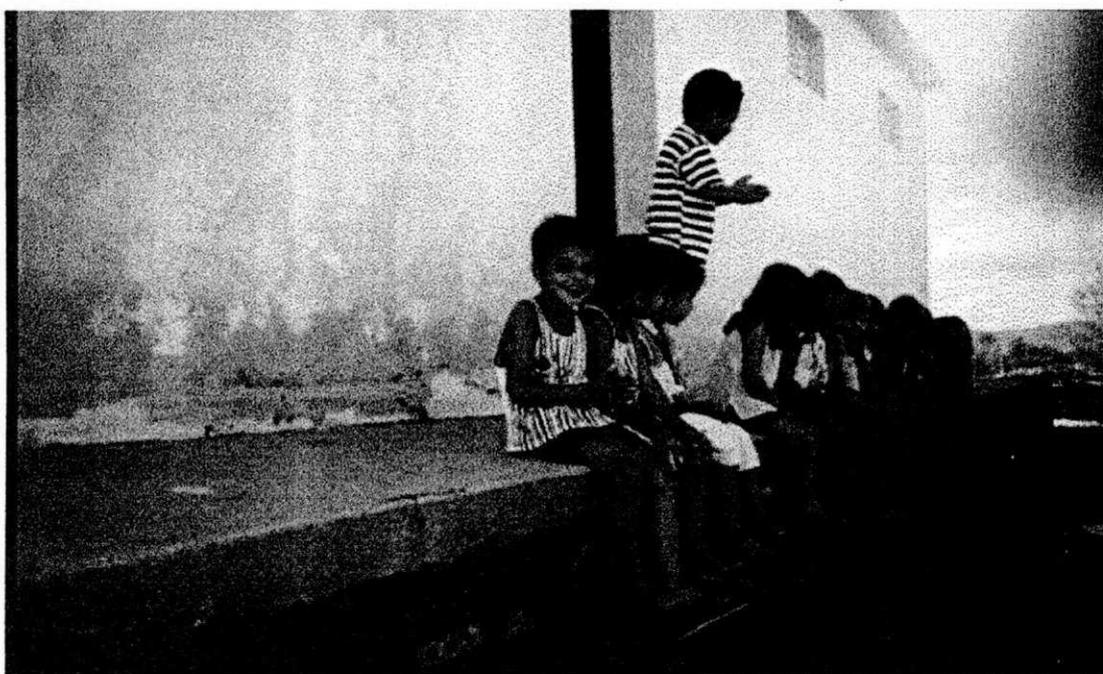


Figura 22: Brincadeira do anel durante o recreio da escola

Uma das mais comuns brincadeiras é denominada “toca” ou “pega”. Nessa, através do “par ou ímpar” ou do famoso “zerinho ou um”, decide-se quem será o “toca”. Esta criança deverá tentar alcançar as outras correndo até tocar uma delas para que ela a substitua na sua função. Ao tocar a outra criança o “toca” da vez grita “toca” anunciando a mudança para as outras crianças que devem estar atentas.

Uma outra brincadeira bastante corriqueira é a “brincadeira de se esconder” ou o esconde-esconde. Entre as crianças Capuxu ela tem uma sistemática um pouco diferenciada do que geralmente se vê.

Uma criança fica com a função de procurar as outras. Esta deve encostar-se em algum lugar com o rosto encoberto para que não veja direções tomadas pelos demais ou lugares onde se esconderam. De olhos fechados, a criança conta até vinte ou trinta, valor a ser definido pelos participantes. Ao terminar ela grita “já” anunciando que a procura teve início. Ela sai a procurar. Todos os lugares transformam-se em esconderijos: as copas das árvores, atrás de um tronco, o buraco no chão, um tonel no monturo, um amontoado de terra, um carrinho de mão encostado à parede, etc.



Figura 23: Flávia (7) conta até vinte sem ver onde as crianças estão se escondendo

O importante é que a criança consiga sair de seu esconderijo sem ser vista e corra até o lugar onde o procurador contou tocando o lugar e dizendo “1, 2, 3 salvo”. A partir de então a criança está fora da brincadeira.

Coração nas mãos elas esperam aflitas em seus esconderijos. Ofegantes tentam controlar a respiração. Por detrás de algo parecem estar protegidas, mas se alguém as descobre é como se recaísse sobre elas uma maldição que as prende pra sempre àquele lugar. Por isso, talvez, aquele grito estridente na hora da inusitada descoberta.

Há uma brincadeira dentre essas que evoca elementos do mundo pueril Capuxu. Esta é denominada “Passou no jardim”. Nessa, a criança a comandar a brincadeira no primeiro momento, questiona as demais uma por uma: “passou no jardim?” “Sim”, respondem. “Viu o quê lá?”, interroga a líder, e as crianças vão descrevendo objetos que dizem ter visto: planta, bicho, tijolo, milho, mangueira, enxada, etc. Todos os elementos são conhecidos para eles e a comunidade em geral.

Numa metáfora que os compara a um inseto, a “brincadeira do grilo” agrada às crianças de todas as idades. Mais uma vez uma criança é eleita para comandar a brincadeira em um primeiro momento. As outras formam uma fila. A líder, de sandália na mão, questiona a primeira da fila: “cadê o grilo?”, este deve responder “tá lá atrás” e a líder tentará “matar o grilo” com a sandália, mas este deslocar-se-á rapidamente do fim da fila para o início. É aquela correria que diverte a todos. E se o grilo for acertado pela sandália da líder, ele passará a ser o novo líder em busca de outro grilo que está sempre “lá atrás”.

Numa outra metáfora, mas que compara demonstrações de carinho às frutas, as crianças Capuxu brincam de “caí no poço”. Nessa brincadeira elas elegem um líder que deverá dar início a brincadeira. As crianças se sentam enquanto uma fica de costas para elas. O representante fica de pé ao seu lado. A criança isolada dá início ao diálogo:

- Caí no poço.

As outras respondem em coro:

- Quem lhe tira?

- Meu amor.

- Com o quê?

- Uva.

Assim a líder começa a apontar as crianças de modo aleatório colocando a mão sobre as suas cabeças:

- É esse?

- Não.

E assim prossegue até que a criança diga “sim” aceitando como amor alguém que ela nem sabe quem é dentre os amigos.

As frutas correspondem a ação do amor escolhido em relação à criança que diz estar no poço e precisa ser salva. As frutas que vigoram são: pêra, uva, maçã e salada mista, elas correspondem ao abraço, aperto de mãos, beijo no rosto e beijo na boca respectivamente. Uma vez cumprida a ação aquele que foi escolhido como amor passa a estar no poço fictício.

Há ainda uma brincadeira que invade as calçadas de casas, Igreja e escola do Sítio Santana. É a chamada “doninha da calçada”. Nesta uma criança fica em cima da calçada que quanto mais alta melhor. As demais crianças ficam no chão. Então elas começam a citar as seguintes palavras enquanto sobem na calçada: “Doninha da calçada me dê um copo d’água, gut, gut, gut” (simulando goles), ao que a doninha da calçada responde prontamente “Dou não!”.

Enquanto isso a dona da calçada tenta evitar que os intrusos subam na calçada em busca de água. A criança que em cima da calçada ou no chão for capturada pela doninha fica com ela e tem a missão de ajudá-la a capturar os que ousarem subir na sua calçada.

Essas e outras inúmeras brincadeiras são constantes no cotidiano Capuxu, especialmente à noite quando elas se unem num grande grupo. Todavia, todas essas brincadeiras podem ser averiguadas durante o dia inteiro no Sítio Santana.

Durante o dia as crianças se dividem em pequenos grupos espalhados pelas casas do Sítio. Alguns na parte baixa, outros na parte alta do Sítio. Há também casos em que as crianças brincam em suas próprias casas com os irmãos, especialmente quando na família há um grande número de filhos. A brincadeira está incutida no cotidiano das crianças Capuxu tornando-se um forte elemento definidor da infância Capuxu.

5.2.2. Brincadeiras de fim de semana

Hoje é Domingo
pé de cachimbo
o cachimbo é de ouro
bate no touro
o touro é valente
bate na gente
a gente é fraco
cai no buraco
o buraco é fundo
acabou-se o mundo.

Parlenda infantil Capuxu

Durante o fim de semana o brincar das crianças camponesas se intensifica. Livres de tarefas como a ida à escola todos os horários ficam disponíveis para a manifestação do lúdico. E um lúdico especialmente relacionado ao ambiente rural.

Nos fins de semana, junto às brincadeiras também se intensificam os passeios. O sábado é um dia bastante agitado. Sons ligados por toda parte. Crianças reproduzem as coreografias das baladas de tv e rádios. Outras visitam seus amiguinhos com os novos brinquedos industrializados que seus pais compraram na feira da cidade.

A granja recém construída, ainda sem aves, é aberta por um adulto e fica repleta de crianças. Elas brincam de cirandas, de toca, pulam as meias paredes, se metem em meio aos destroços da construção que é um verdadeiro canteiro de obras. E lá estão elas. Tudo se transforma numa grande brincadeira e é a granja o seu grande brinquedo.



Figura 24: Ítalo (5) e Daniela (6) divertem-se no canteiro de obras

As brincadeiras se estendem até a hora do almoço. Brincam num grande buraco aberto ao lado da granja onde será feita uma cisterna. Jogam-se na areia até escorregarem para dentro do buraco.

Se brincam de esconde-esconde, uma criança será sempre encontrada por trás da fornada. Alguns sobem em árvores, outros trazem consigo o seu cachorro passeando com ele de um lado para outro. Os que trazem novos brinquedos sempre têm um pequeno círculo ao seu redor. Thiago surge tão pequeno no meio da estrada com um pacote. A primeira criança a avistá-lo grita: Thiago. Dizendo as outras crianças que ele se aproxima. Além do grito o dedinho indicador sujo aponta a direção por onde o amigo chega.

Todos vão encontrá-lo indagando o que é que ele traz. “Eu mostro, eu mostro”, diz ele autoritário. Tira da sacola duas pequenas raquetes cinzas e uma bolinha branca. A surpresa é sempre seguida de um silêncio. O máximo que se ouve é um “olha!” sussurrado.



Figura 25: Thiago (5) exhibe o brinquedo que ganhou da mãe às demais crianças

Agora eles têm uma nova brincadeira. Enquanto duas crianças jogam – uma delas é o dono do brinquedo – as outras espiam ao redor gritando “Vai!”, “Eita!”, e mais uma série de expressões entre gargalhadas.

Em pouco tempo um grupo se desfaz. Dois meninos começam uma pequena partida de futebol. O interessante é que cada vez que o dono é driblado “perdendo” a bola, ele a tira do chão afirmando categoricamente “parou, parou”. O companheiro resmunga “assim não vale”. Mais voluntários começam a se chegar para o jogo que ganha um número maior de jogadores de modo que não dá mais para o dono da bola encerrar o jogo cada vez que deseja.



Figura 26: Ítalo (5) e Joselito Jr. (7) disputam uma partida de futebol no terreiro da casa de Jr.

As meninas com suas pequeninas bonecas na mão não dão muita atenção aos jogos dos meninos. Têm suas próprias brincadeiras. Pegam as suas bicicletas em tamanho adequado para crianças e começam a andar em círculos. Outras voltam ao rancho e dizem arrumar a casinha.

Uma série de cadeirinhas de balanço em miniatura fabricadas para crianças fica sempre exposta na frente da casa. Elas sentam-se nas cadeiras, mas sempre brigando. É que não há uma quantidade suficiente de cadeiras para tantas crianças. Se estão bem humoradas as crianças até aceitam colocar outras em seus colos, mas se não, a briga tem início.

Mas os gritos das mães que vêm por toda parte os chamam para almoçar. Depois do almoço, aos sábados, a brincadeira tem um espaço reservado na Casa Paroquial. Aos sábados acontece a reunião do projeto “Infância Missionária” da Igreja Católica junto ao Movimento Carismático. Na Casa Paroquial as crianças escutam histórias sobre Deus, Jesus e a Bíblia. Aprendem músicas católicas infantis com coreografias especiais.

Mas a participação das crianças nesse projeto está condicionada à idade. Somente a partir dos sete anos a criança Capuxu pode fazer parte da “Infância Missionária”. Enquanto os sete anos não chegam todo sábado é aquela lamentação que separa os que vão para a Casa Paroquial dos que ficam nos caminhos e terreiros do Sítio chorando porque querem ir junto.

Mas a brincadeira não pára. Divide grupos que brincam no quarto ou na sala da casa, em terreiros ou monturos, em árvores ou calçadas, mas nunca acaba. Na noite de sábado é momento de se reunir mais uma vez, só que desta vez não só as crianças se reúnem, mas também os adultos.

A movimentação é intensa. Na casa de alpendre que é a casa de Chico Miguel as crianças se reúnem desde cedo. Os seus pais vão chegando e colocando as cadeiras para o lado de fora para “bater papo”.

Perto deles as crianças se esbaldam em suas brincadeiras, muitas delas musicadas. Mas no escuro da noite o esconde-esconde tem lugar privilegiado. Os gritos e as gargalhadas serão ouvidos até tarde quando os pais levam para casa os seus filhos chorosos que querem sempre “brincar mais um pouquinho”.



Figura 27: Crianças reunidas numa manhã de Sábado

5.2.3. Brincadeiras de sazonalidade

As crianças camponesas do Sítio Santana só conhecem duas daquelas estações representadas por ilustrações em seus livros didáticos: verão e inverno. Mas entendidos como a época da seca e a época das chuvas, respectivamente.

Destas duas estações todas as crianças entendem, até mesmo as ainda não freqüentadoras da escola. A razão de todo esse conhecimento é que as brincadeiras das crianças também estão relacionadas ao ciclo-agrícola, e o ciclo agrícola está fundamentado nas estações do ano.

Durante o verão o clima tórrido do sertão paraibano fica ainda mais quente. As árvores ficam praticamente desfolhadas. O solo sequioso levanta poeira se qualquer movimento brusco é feito sobre ele. Redemoinhos se formam por toda parte e aquele movimento circular dos ventos contrários vem ganhando mundo afora causando um ruído infernal.

Todos correm, inclusive as crianças, para fechar as portas como se o vento forte do torvelinho não invadisse a casa frestas adentro. As criancinhas fecham os olhos e tapam os ouvidos, mas quando o vendaval passa com o seu furor elas ficam eufóricas vendo os estragos que ele causou.

O sol do sertão fica ainda mais quente, escaldante. As crianças incomodam-se com as poucas peças de roupa que lhes cobrem a nudez e até mesmo com a sandália que trazem nos pés. Os seus animais de estimação, gatos e cachorros, ficam deitados a maior parte do tempo às sombras que encontram. Parecem sofrer de afazia generalizada. Lânguidos, quase não brincam com as crianças.

roupas, as mulheres dão nós nas camisas e arregaçam as mangas. Bebem água com grande frequência.

As rolas sertanejas voam aos bandos engenhando desenhos no céu que agrada e fascina as crianças. Só mesmo os pássaros e as crianças não parecem se deixar abater pelo clima seco e a temperatura alta do verão sertanejo.

A poeira é marca que se registra nas roupas e brinquedos das crianças. As brincadeiras acontecem na terra e no mato, até mesmo sob o sol. Mas o mais comum é que elas busquem a sombra para se protegerem.

O rancho, a academia e outras brincadeiras como as cirandas acontecem à sombra do alpendre da casa do Sítio mais freqüentada pelas crianças. O chão das casas, salas, quartos e cozinhas ficam cheios de crianças se a brincadeira não exige os aparatos naturais. Assim, os pequenos evitam o sol.

Especialmente entre o meio-dia e as 16:00 é mesmo melhor brincar em casa ou à sombra. Mas antes do meio dia e no fim da tarde as crianças libertas ganham os espaços ensolarados do Sítio Santana nos fazendo pensar que só mesmo este sol férvido do verão torna as crianças camponesas quase cativas.

Levadas ao roçado por uma razão qualquer, uma tarefa ou uma brincadeira, as crianças assistem e participam na época do verão das duas etapas do ciclo agrícola: a limpa e a plantação. A limpa leva tempo e requer muito trabalho. As chamadas "coivaras" que queimam a relva limpando a terra esquentam ainda mais o clima do Sítio.

As crianças se distanciam do fogaréu e da fumaça que sobe da terra indo brincar nas fruteiras. Os lugares onde a água é acumulada durante o inverno, os reservatórios naturais, transformam-se em lençóis macios para o resvalar das crianças. Parece mágico pisar sobre o fundo daquele açude ou barreiro que transborda no inverno.

Por mais sequioso que seja o verão, a alegria das crianças é imensa, até mesmo nos anos fatídicos. A terra é preparada para a nova plantação. Esta é uma das tarefas em que elas participam menos, afinal é considerada a mais pesada. Mas a ida ao roçado ainda as atrai.

O inverno chega lento ao Sítio Santana. As primeiras chuvas levam os camponeses ao roçado e à preparação para o plantio. As árvores florescem muito rapidamente fazendo-nos esquecer a paisagem de outrora. A relva molhada do orvalho da noite ensopa os pezinhos das crianças que correm. Qualquer desatenção pode levar a um deslize na lama.

Quanto às crianças menores é preciso ter cuidado, pois elas sempre desejam brincar com a terra molhada. Flores brotam por toda parte. Estala em flor o feijão. Os animais gordos pastam. Os pássaros cantam depois de uma noite de chuva. O plantio tem início, não se pode perder tempo sob pena de perder uma boa colheita.

Quando as chuvas começam correm todas as crianças para tomar banho nas torrentes que formam aquele lamaçal. Correm, pulam, procuram biqueiras por toda parte. O banho de chuva parece mesmo um ritual, que os livra do banho em casa mais tarde – lhes limpando com muito mais diversão - e ao mesmo tempo celebra as chuvas que chegaram ao sertão.

O Rio Goiabeira fica cheio e desliza cortando o Sítio Santana. O chão das casas fica vermelho de barro. As roupas das crianças estão sempre molhadas, pois elas andam por entre a mata serrada em busca de diversão. Balançar nas árvores agora é para elas ainda melhor, pois as folhas despejam sobre elas as gotas da chuva passada.

O banho no Rio Goiabeira passa a ser a brincadeira diletta. Elas seguem com entusiasmo para o banho enquanto os pais acompanham para prevenir acidentes. Para isso põem-se à beira do rio controlando as brincadeiras e a euforia dos filhos. Levá-los para casa é sempre difícil, pois eles desejam um pouco mais, sempre mais, a diversão.

A tarefa de colocar água para as mães que lavam a roupa no rio, se torna mais uma brincadeira que uma tarefa. Para cada latinha de água que é colocada, muitos mergulhos. Afora isso, eles aprendem a nadar com os mais velhos batendo braços e perninhas de modo desarticulado.

Brincam de jogar pedrinhas na água formando círculos e de recuperá-las no fundo, de contar quem consegue passar mais tempo dentro d'água prendendo a respiração, de jogar respingos de água um no outro e, transformam a latinha de colocar água num brinquedo, despejando sobre si, dentro do riacho, água com o recipiente.

No inverno camponês a diversão é certa, tão certa quanto o labor no roçado. Mantê-los na escola é uma tarefa difícil que requer um esforço maior por parte das professoras, porque as crianças sempre preferem o banho no riacho.

No roçado é tempo de plantar. Dedinhos que seguram sementes, a quantidade já certa que o pai colocou na mãozinha, é só despejar na vala. Cobri-la é tarefa para os maiores. Grãos de milho ou feijão animam a plantação das crianças camponesas. Depois acreditam terem sido elas as grandes responsáveis pela plantação que brota. Verdes, pés de milho e feijão ornamentam o roçado que parece ter ficado menor. A lagarta passeia pelas folhas do milharal enquanto as crianças brincam de se esconder.

A reciprocidade aumenta com a troca, que é feita pelas crianças, de pratos com comidas: levam espigas, trazem pamonhas; levam canjicas, trazem cuscuz; levam sementes de feijão e trazem uma panela de feijão cozido.

Pelas estradas do Sítio elas exibem um corpo queimado do sol do riacho, que se opõe aos dedinhos engelhados de quem acaba de sair da água. Quantas tarefas para as crianças com a chegada do inverno.

Mas as crianças adoram o inverno. O banho no rio, a terra molhada, o plantio e a colheita. E quando as chuvas começam a cessar, elas começam a levantar poeira com seus galopes mágicos em cavalos de pau.

5.2.4. Brincadeiras dos períodos festivos

Dentre os períodos festivos do Sítio Santana, destacam-se Santo Antônio, São João e São Pedro no mês de Junho e a festa de Santana no mês de Julho. Essas festas são preparadas com muita dedicação pela comunidade.

São marcadas reuniões na Casa Paroquial nos meses antecedentes. As crianças acompanham seus pais no encontro. Enquanto o caráter de seriedade permeia a reunião lá dentro, as crianças brincam lá fora.

Correm, cantam, dançam ou se escondem no espaço que liga a Igreja à Casa Paroquial. Entram correndo, circulam o espaço da reunião e saem correndo, os adultos nem reclamam o barulho que elas fazem.

No mês de Maio, durante a novena que é rezada na Igreja por todas as noites, esta cena se repete entre as cadeiras do antro sagrado. O eco da Igreja revela o grito estridente das crianças com maior intensidade. Mas a oração do rosário não é interrompida mesmo quando uma criança puxa o microfone.

Quando chega o mês de Junho a lenha começa a ser cortada para as fogueiras de Santo Antônio, São João e São Pedro. As crianças desejam organizar a fogueira junto com os pais ou avós. Trazem para casa as provas finais com pinturas de fogueiras e bandeirolas na capa. Estão de férias.

Ganham fogos de artifício de baixa periculosidade e os queimam ao lado da fogueira sempre com os adultos por perto. Às vezes formam cirandas enormes ao redor do fogaréu das fogueiras e no outro dia adoram pisar nas cinzas. Famílias reunidas, a brincadeira dura até mais tarde nas noites de festas. No frio das noites de inverno elas aparecem vestidas mais do quê de costume.

Na festa da padroeira, que dura quase dez dias e é uma das mais famosas da região, a presença das crianças é certa. Elas exibem roupas e calçados novos e as meninas, penteados nos cabelos. Correm em volta da mesa dos pais enquanto acontece o leilão das galinhas.

Brincam pela Casa Paroquial e à frente da Igreja e divertem-se com a quantidade de carros estacionados por toda parte. Os proprietários de carros com carroceria já sabem: encontrarão muitas crianças sobre os seus carros na hora de ir embora.

Comem e bebem tudo o que lhes dão: cachorro-quente de carrinho, refrigerante, pipoca, galinha com farofa, churrasquinho, milho, etc. Brincam o tempo todo e só se aproximam da mesa dos pais para comer e beber.

No fim da noite elas começam a adormecer exaustas nos colos dos pais. Alguns casais levam redes e colchões para os seus filhos e os ninam na Casa Paroquial deixando-os descansar enquanto se divertem numa das maiores festas de padroeira da região, com a mesma alegria da resposta das crianças ao “Viva a Santana” do pároco local: “VIVA!”.

5.3. Os brinquedos

Quando os recursos são exíguos a criatividade impera. A criança agreste possui uma vasta fábrica de brinquedos que é o próprio meio em que vive. No seu mundo campestre tudo pode

se transformar em brinquedo basta o olhar atento de uma criança.⁴¹ Afinal, em se tratando de brinquedo são elas, sem dúvida, as maiores criadoras.

Se a idéia que temos de brinquedo é aquela que abrange um objeto fabricado com o fim exclusivo de divertir as crianças, diríamos que entre as crianças Capuxu eles não são muitos. Mas se considerarmos como brinquedo todo e qualquer objeto que sirva como suporte para o brincar quando ele está em vigor, o mundo infantil Capuxu está repleto deles.

É que as crianças escolhem para as suas brincadeiras o material lúdico que sua cultura põe a disposição e que possam usar de acordo com a sua idade. O que está à disposição depende das circunstâncias culturais e, portanto, é comum a todas as crianças que compartilham essas circunstâncias.

Em face disso, não há como descrever todos os brinquedos utilizados como suporte para a ludicidade infantil. Embora a ludicidade Capuxu tenha no brinquedo o seu principal suporte ela escapa em parte a ele uma vez que não depende dele necessariamente para estar em vigor.

Mas o brinquedo seja de que tipo for, tem papel fundamental no brincar das crianças. Ele cria funções próprias e se torna presente no dia a dia das crianças tornando-se uma companhia constante para elas. É sobre eles que disserto na difícil tarefa de apresentar as crianças pelas suas incessantes criações e recriações. Talvez seja o brinquedo a mais forte expressão desta infância camponesa.

5.3.1. Os brinquedos mais utilizados

⁴¹ Essa talvez seja uma herança africana deixada aos brasileiros. De acordo com Cascudo a criança africana aceitava depressa a lúdica que o ambiente lhe permitia, servindo-se do material mais próximo e brincando (Cascudo, 1958:53).

Há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, ossos que imitam animais, sabugos de milho que servem de animais ou bonecas, armas artesanais como o estilingue ou o alçapão para caçadas, insetos amarrados e obrigados a se locomover, etc. O brincar das crianças camponesas faz uso habitualmente de brinquedos dos mais variados tipos. Mas há sempre alguns desses objetos que são diletos para as crianças. Listo, aqui, alguns deles.

A bola (industrializada ou de meia) tem valor central para os meninos embora seja utilizada pelas meninas também. Mas, para estas, valor central tem a boneca, seja de que tipo for, grande ou pequena, loira ou morena, de pano, plástico ou de espiga de milho.

Uma grande paixão para ambos os sexos é a bicicleta. A bicicleta é um excelente brinquedo e condutor de crianças. Elas brincam, passeiam e cumprem trajetos rapidamente sobre uma boa bicicleta.



Figura 28: Algumas bicicletas das crianças Capuxu

O cavalinho de pau é uma constante das brincadeiras Capuxu, seja ele uma vassoura, enxada, porteira, galho de árvore, galão de buscar água ou o que for. A carroça também, de mão ou de maior porte, sempre gera uma boa brincadeira.



Figura 29: Flávia (7) assiste à irmã Euzari (4) brincando de cavalo com a vassoura

Estes são os principais brinquedos das crianças Capuxu. Acrescento ainda a sucata, que se transforma em qualquer objeto e a balneira (baladeira) que alegra os meninos em especial.

Também a pipa (papagaio) é muito utilizada pelas crianças. Elas enfeitam o céu do Sítio Santana elevando para o alto os olhinhos atentos das crianças que prendem às suas mãos estes pássaros artificiais.

5.3.2. Objetos que viram brinquedos

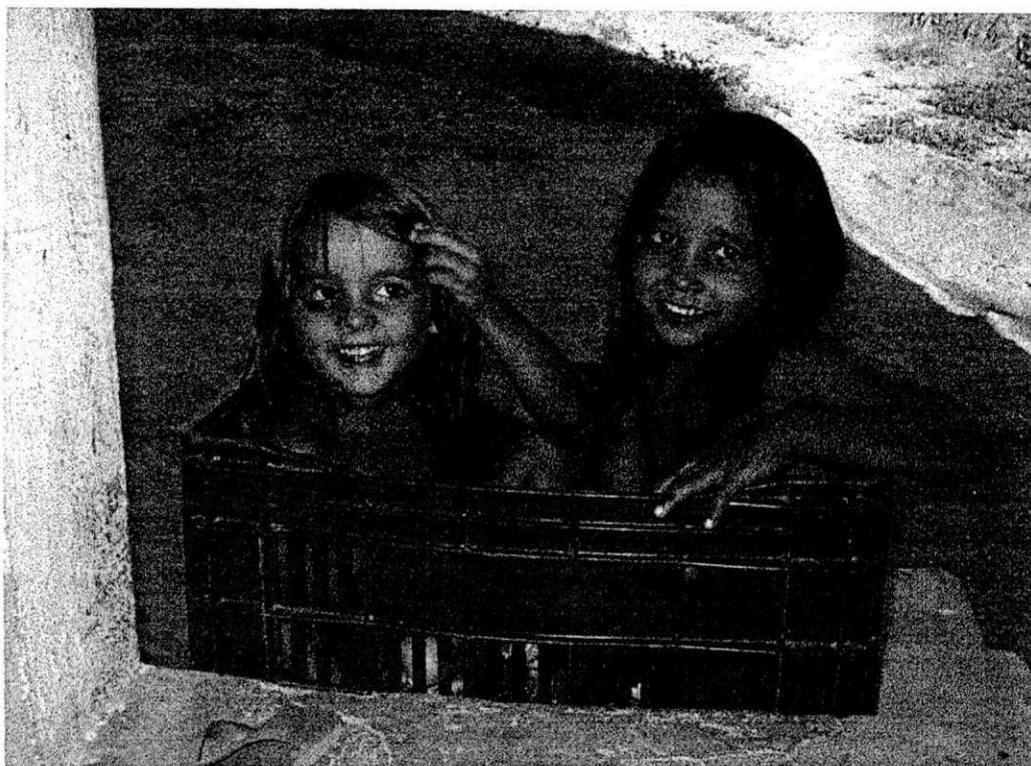


Figura 30: Denise (4) e Ilane (5) brincam com suas bonecas dentro de um caixote

Grande parte dos brinquedos das crianças Capuxu consta de objetos que não têm a brincadeira como fim no âmbito de sua fabricação. Pois, as crianças têm forte atração por todos os objetos que atraem a atenção dos adultos ou os detritos de seus trabalhos.

Todos os objetos que os adultos manuseiam as crianças desejam experimentar. Muitas vezes deixam seus brinquedos confeccionados por eles junto aos seus pais, ou mesmo os industrializados, para brincarem com ferramentas de trabalho dos adultos ou objetos da casa. Nesse sentido todo objeto pode se transformar em brinquedo, especialmente os objetos que fazem parte da cultura Capuxu.

A vassoura tem sempre uma possibilidade de transformar-se em cavalo. Todavia, as crianças também se divertem varrendo a casa, a calçada, o terreiro. Assim como a vassoura, a enxada, o enxadeco, o ciscador, a chibanca e a foice podem constituir-se em cavalos. Mas o

peso de alguns instrumentos não facilita muito o galope, por isso a vassoura tem prioridade. O galão, instrumento em que carregam água, quando desmontado, também se transforma num hábil cavalinho.

O carrinho de mão ou carroça de mão é sempre um alegre instrumento para a diversão infantil. Eles tanto carregam outras crianças na carrocinha, quanto brincam de virá-la para um lado e para o outro com uma criança dentro.



Figura 31: Durante a reforma de sua futura casa, Ítalo (5) disputa com Eliane (2) a vez de deitar sobre o carrinho de mão para ser carregado por Flávia (7)

As carroças de tração animal também agradam as crianças. Uma delas é construída com o fim exclusivo de buscar água. Sua estrutura é comprida, roliça e de metal com um funil posto na parte superior por onde a água do rio, açude ou barreiro é despejada. Nesta as crianças montam como o fazem num cavalo e divertem-se com os movimentos de andar suave do boi

que os guia à frente. A carroça de madeira, com carroceria espaça, permite às crianças subirem e brincarem sobre ela, inclusive armando brinquedos ou joguinhos dentro delas.

A balneira também utilizada pelos adultos para a caça de pássaros agrada as crianças que começam a manuseá-la apenas brincando.

Objetos domésticos também são utilizados como brinquedo: cadeiras podem ser deitadas, mesas podem ser subidas, nas redes (tipóias) as crianças podem montar, ficarem em pé, dependurarem-se ou mesmo ousarem escalá-la até os punhos. Há sempre um ângulo diferente sob o qual um objeto pode ser visto pelas crianças. Por essa razão, os seus pais precisam estar atentos, afinal é só se distrair um instante e lá está seu filhinho colocando a faca da cozinha por entre os dedinhos dos pés.

Pias e fogões de alvenaria são sempre atrativos. As crianças se põem de cócoras sobre a pia insistindo em lavar a louça, ou até mesmo caminham com os seus passos curtinhos sobre o fogão evitando as bocas quadradas por onde a lenha é queimada.

A bacia na qual a roupa é lavada vira banheira. As crianças a colocam no chão e sentam-se. Quando não a imaginação impera: sentam-se ao chão e tomam a bacia por volante de algum carro e começam a girá-la fazendo com a boca aquele ruído característico: Brum...brum...

Mas quando se cansa de dirigir abandona rapidamente o “carro” em busca de uma nova diversão. Para isso basta que os seus olhos atentos alcancem qualquer outro objeto que lhes desperte a atenção. Colocará sobre ele aquele olhar que só as crianças possuem para transformar qualquer coisa em brinquedo. Não há um objeto, nem um sequer que escape à imaginação infantil.

Eu mesma mal consigo acompanhá-las, correndo atrás delas por todos os lados e me surpreendendo a cada nova idéia. É só esperar um segundo e lá vem uma delas

empurrando uma criança no sofá enquanto uma outra atravessa a casa com uma panela lhe tapando a cabeça.

Mas é preciso correr, pois seu amiguinho a espera com os pezinhos sobre as duas folhas de papel, perninhas abertas e braços esticados para ser puxado, deslizando sobre o chão da casa, esse gigante parque de diversões.

5.3.3. Brinquedos confeccionados por eles

Entre os diversos brinquedos que marcam a infância Capuxu encontramos muitos confeccionados pelas próprias crianças com ou sem a ajuda de adultos. A utilização de elementos naturais para a confecção de brinquedos é prática universal de quase todos os povos antigos e facilmente verificável entre as crianças camponesas.

Um deles que é também um dos mais comuns é a bola de futebol feita de meia. Substituta da bola industrializada, a bola de meia é confeccionada pelas crianças. Ela é feita de uma junção de tecidos em formato redondo, recobertos por meias que envolta deles dão a forma final à bola. O resultado é satisfatório. A bola é um pouco menor do que a industrializada, mas é bem mais macia. Ela desliza rápida no futebol singelo dos meninos Capuxu.

Um outro brinquedo, não menos comum é a pipa ou papagaio. Ela é feita de papel de qualquer tipo, às vezes até de propagandas ou panfletos que os pais das crianças trazem da cidade. Além do papel, elas utilizam um pedaço de madeira para deixá-la enrijecida. Tendo o papel tomado a forma da pipa – geometricamente um losango – e pregada

a madeira é só providenciar a linha por onde ela será guiada presa as mãos das crianças. Assim, as pipas ganham os céus do Sítio Santana.

Não importa se o resultado é brilhante e a pipa é perfeita como quando feita por algum adulto enquanto lhes ensina. Seja ela uma perfeição ou um “quebra-galho” fará sempre a alegria das crianças que de olhos vívidos acompanham os movimentos do brinquedo no ar.

Há um brinquedo confeccionado especialmente pelas meninas que une meios artificiais e naturais: a boneca de milho. Amantes das bonecas, as meninas Capuxu não perdem uma oportunidade de tê-las em seus braços.

Quando a compra de uma não é possível elas lançam mão dos recursos naturais para a confecção de uma bonequinha. A natureza, no que se refere a boneca, foi muito generosa. Brotam de seus pés de milho lindos sabugos de cabelos compridos e lisos, loiros, ruivos ou negros. A tarefa das meninas para findarem o serviço não é mais do que vesti-los trabalhando para isso na confecção de roupinhas.

Aliás, a alfaiataria é constantemente montada pelos cômodos da casa ou em suas dependências. As meninas costuram não só para as espigas de milho aquelas roupas glamourosas, mas também para as pequenas bonecas de plástico compradas nas feiras da cidade. O resultado é aquele desfile de moda que alegra os olhos de quem vê as crianças e suas bonecas Capuxu.

Todavia o ofício da costura não é exclusividade das meninas, os meninos também demonstram sua habilidade no costurar ajudando a vestir as bonecas, principalmente quando as suas donas são pequenas demais para manusear a agulha e a linha.



Figura 32: Eron (10) costura roupinhas para as bonecas das meninas que não sabem manusear linha e agulha

Mais um brinquedo é produto das crianças, especialmente dos meninos: é a famosa balinheira (também conhecida como baladeira ou estilingue). Ela é feita de madeira e borracha. Os adultos, pais, tios ou irmãos mais velhos providenciam com a faca aquele modelo de Y na madeira, deixando-a menos áspera. Depois disso, acrescentam o elástico com a ajuda das crianças e está pronto o brinquedo. Saem todos por aí a matar passarinhos ou, no caso das crianças menores, qualquer coisa que vier pela frente.

Mas a matança de pássaros não exige a confecção e o uso da balinheira. Em alguns casos, ao invés da balinheira os meninos optam pelo uso da arapuca. Especialmente para aqueles que ainda não manuseiam a balinheira corretamente. O uso da arapuca é mais plausível para os que não conseguem matar um só passarinho com a balinheira. Ela é confeccionada com madeira e barbante e consta de um octógono. A sua confecção é simples e o manuseio também. Colocada por sobre a terra as crianças colocam dentro dela a alimentação que atrairá os pássaros. Ela é erguida por um graveto que deixa um de seus lados entreaberto. O graveto está preso a um barbante que fica sendo segurado pela criança escondida na relva para que o pássaro não a veja. Quando a ave entra em busca da comida a criança puxa o barbante derrubando o graveto e fechando a arapuca, ficando o pássaro preso a

arapuca no chão. O uso da arapuca deixa as crianças Capuxu orgulhosas de dividirem com os pais a responsabilidade de conseguirem a “mistura” para o almoço.

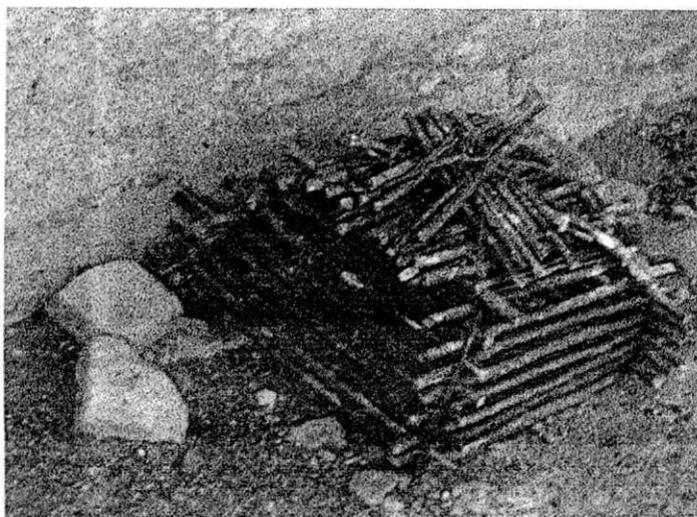


Figura 33: A arapuca engenhada pelos meninos com a ajuda dos adultos está pronta para a caça das rolas sertanejas

Mas a habilidade das crianças para a confecção de brinquedos não pára por aqui. Em meio aos brinquedos que aparecem seguros em seus braços ou mãozinhas está ele, o adorável caminhãozinho. Quando não está no colo de seu enciumado dono, ele desponta no alto, sendo guiado a mil por hora.

A construção do caminhãozinho exige mais algumas habilidades e um número maior de elementos: alumínio, madeira, borracha, pregos e corda. Com um pouco de paciência que é compartilhada por adultos e crianças, aos poucos vemos formar-se um novo veículo que percorrerá as estradas do Sítio Santana, guiado pelo seu dono que segue sempre à frente.

Mas exibir um caminhãozinho de alumínio e madeira nem sempre é possível, pois para isso são indispensáveis um tempo disponível, paciência, instrumentos e interesse por parte dos adultos em ajudarem as crianças. Quando a união de todos estes fatores não se faz possível, a solução é urdir uma invenção mais singela, porém de beleza comparável à

invenção anterior: é que as crianças confeccionam veículos mais simples e menos engenhosos.

Neste caso o alumínio cede lugar ao papelão, e aí já viu, lá se vão meia dúzia de caixa de sapatos parar dentre os brinquedos das crianças. Eles rabiscam o modelo de um carrinho na caixa e recortam-na com tesoura ou faca. Fabricam pneus também de papelão, prendem o barbante e lá se vai o carrinho passeando ao som do ruído bucal: brum, brum.

Inúmeros outros veículos podem ser confeccionados com diferentes materiais, desenhos e de acordo com o desejo das crianças. O cavalo de pau, embora geralmente não precise ser confeccionado, pode sofrer variações.

Às vezes, a criança maior exige uma simulação mais parecida com o cavalo verdadeiro e seu cavaleiro. Neste caso, basta perpassar um longo cabo de madeira com um furo na pontinha e colocar por ele um barbante por onde a criança o segurará. O barbante serve de rédea, como chicote ele utiliza um cipó ou talo de goiabeira.

Mais um brinquedo atrai a atenção de todos pela beleza que resulta de um esforço muito simples. É o rato feito de esponja de lã de aço. Ele não exige mais do que um pequeno pedaço de lã de aço e a arte de dar a ela a forma de um ratinho que assusta a todas as crianças que são pegas desprevenidas com aquele rato a lhe tocar o corpo.

Há também brinquedos que são confeccionados por adultos a pedido das crianças. Encontro na casa das crianças filhas de um marceneiro um sofisticado caminhão de madeira e uma linda mesinha de sinuca. O caminhão de madeira está em constante uso pelos meninos, mas a sinuca não tem todos os artefatos que permitam um jogo, faltam-lhe as bolinhas. Ainda assim, sempre que começam a brincar com os colegas levam a sinuca para exibir, e mesmo sem a função usual do jogo de sinuca, brincam com ela de modos diferenciados do habitual.

É abundante a diversidade de brinquedos que as crianças Capuxu detêm, especialmente no que tange à confecção caseira e/ou artesanal. Cito aqui apenas alguns exemplos dos muitos existentes na cultura lúdica Capuxu destes objetos suportes da ludicidade infantil camponesa.

5.3.4. Objetos e brinquedos quebrados e consertados

Como se não bastasse a utilização constante daquilo que lhes rodeia, que é o próprio meio rural, habitat das crianças Capuxu, elas se servem não só de seus próprios brinquedos e dos objetos da casa, mas de tudo aquilo que já não serve aos adultos.

É a sucata instrumento de grande valor para o brincar Capuxu. As coisas mais inúteis e inesperadas podem adquirir uma utilidade para as crianças. E elas, especialmente atraídas pelos pertences dos adultos, não param de trazer para casa - do mato e do lixo - uma série de objetos quebrados. Esses objetos preenchem suas caixas de brinquedos dividindo o espaço com os brinquedos industrializados. E estes também têm a preferência das crianças.

Entre esses inúmeros brinquedos infantis encontramos uma série de objetos eletrônicos quebrados. São eles: calculadoras, relógios-despertadores, aparelhos telefônicos fixos, fitas cassete, etc. Estes objetos desmantelados enchem de ânimo e fascinação as crianças.

A proibição de tocá-los enquanto eles funcionam desanota e enchem de curiosidade as crianças. Elas desejam tocá-los, apertar as teclas para despertar ou ouvir a voz do outro lado da linha: "alô". Mas não lhes permitem a brincadeira com objetos tão frágeis, caros e de uso dos adultos.

As crianças brincam pelos monturos quando de repente os encontram, jogados, esquecidos e em desuso, disponíveis ao sonhado apertar das pequenas teclas, ao montar e desmontar das crianças. Tudo é permitido e o objeto que foi um dia proibido pertence todo a elas. As crianças se esbaldam nas brincadeiras com a sucata que aparece aos seus olhinhos, luxuosa, como se fossem portadoras dos mais caros e desejados brinquedos do mundo infantil. O lixo transforma-se, pois, num grande depósito de brinquedos.

Mas a magia da infância não está somente nestes objetos dos adultos que uma vez quebrados passam a pertencer às crianças. A constante atribuição de significados aos objetos pelas crianças as faz recriar dando vida não só a objetos imprestáveis que tiveram sua função extirpada, mas também aos seus velhos brinquedos quebrados e consertados.

O fato é que nenhum objeto torna-se de todo inútil para as crianças de modo que todos os seus brinquedos detêm uma longa vida útil. Desse modo, aquela boneca luxuosa que lhe foi dada no seu aniversário passado e teve sua roupinha rasgada, deixa agora de ser a dona da casa e passa a ser a emp: da da nova boneca que a sua colega acabou de ganhar.

Se um sapatinho se perdeu não há mal algum em deixá-la descalça como se encontra a sua própria dona. Se os seus olhos pintados se apagaram não custa desenhar um novo olho mesmo que fique distinto do outro, pois que tudo é possível no mundo das bonecas. Até mesmo a falta de um dos membros ou dos dois não transformam a calunga em lixo, ela continua sendo banhada, vestida e ninada.



Figura 34: Eliane (2) exhibe sua boneca sem os membros superiores

Os brinquedos quebrados também fazem a alegria das crianças. Têm suas funções redefinidas, mas continuam servindo. Do mesmo modo, os brinquedos consertados têm total aceitação pelas crianças. Bolas remendadas, bonecas coladas, roupinhas arranjadas, caminhões sem rodas ou com duas rodas apenas, joguinhos sem todas as peças, etc. As crianças os adoram e brincam com eles mesmo enquanto narram para o observador “tá quebrado, perdeu os pneus no mato”.

Eles não se incomodam e continuam a brincar. O importante mesmo é a brincadeira, o brincar. O brinquedo é apenas um suporte e a sua função é aguçar a imaginação das crianças. E, decerto, brinquedos quebrados ou consertados também permitem o brincar e aguçam a fértil imaginação infantil.

Para conferir é só assistir a brincadeira das pequenas com bonecas envelhecidas – restos de bonecas – dentro de um carrinho de mão quebrado, como se ocupassem naquela sucataria toda a mais luxuosa loja de brinquedos infantis.

5.4. Cantigas Infantis

5.4.1. “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar”: cantigas de roda ou cirandas

As cantigas de roda, também chamadas de cirandas, são bastante conhecidas pelas crianças Capuxu de ambos os sexos. Estas cirandas lhes são ensinadas pelos seus pais ou irmãos, de modo que estão no centro das brincadeiras adquiridas por transmissão oral.

As crianças aprendem as cantigas assim que começam a falar, antes mesmo de pronunciarem os erres das palavras corretamente. Algumas delas exigem uma performance que acompanha o movimento giratório circular da ciranda. As performances são simples e apropriadas para as crianças de quase todas as idades, exceto para aquelas que, obviamente, não sabem andar.

Essas cirandas alegram o dia a dia da comunidade Capuxu. Elas elevam a voz das crianças que cantam enchendo os ares do Sítio Santana de melodia. Essas melodias, muitas conhecidas dos adultos, são ouvidas por eles enquanto trabalham em casa ou no roçado e em todos os lugares do Sítio.

A voz aguda e estridente das crianças ecoa pelo Sítio. As cantigas de roda são a marca forte da infância Capuxu. Dentre as canções ressalto a preferida dos pequeninos, cantada com alegria por eles cujo nome é “Atirei o pau no gato”.

Atirei o pau no gato-to
Mas o gato-to
Não morreu-reu-reu
Dona Chica-ca
Admirou-se, se
Do berrô, do berrô que o gato deu
Miau!

Esta ciranda termina com a ação de pôr-se de cócoras na medida em que eles gritam “Miau!”. As crianças riem quando alguma delas escorrega chegando a sentar-se no chão. Mas, independente disso, essa ciranda garante a diversão das crianças.



Figura 35: As meninas se abaixam ao som do Miau! que marca o término da ciranda. Denise (5) não interrompeu a refeição. Manteve na boca a mamadeira

Uma outra conhecida ciranda infantil é chamada pelas crianças de “Terezinha de Jesus”.

Terezinha de Jesus
 Foi a queda, foi ao chão
 Acudiu três cavaleiros
 Todos três chapéu na mão
 O primeiro foi seu pai
 O segundo seu irmão
 O terceiro foi aquele que a Tereza deu a mão
 Tanta laranja madura
 Tanto limão pelo chão
 Tanta menina bonita
 Tanto rapaz bestalhão
 Da laranja quero uma banda
 Do limão quero um pedaço
 Da mocinha mais bonita

Quero um beijo e um abraço.

Essa ciranda parece ter sofrido alterações em relação ao modo como é tradicionalmente conhecida. Alguns versos foram incorporados. Aparentemente eles pertenciam a alguma outra cantiga, mas foram incorporados a esta.

A famosa “Ciranda-cirandinha” tem lugar certo na brincadeira infantil Capuxu. De letra curta e melodia fácil é uma das mais conhecidas cantigas das crianças camponesas.

Ciranda, cirandinha
 Vamos todos cirandar
 Vamos dar a meia-volta
 Volta e meia vamos dar
 O anel que tu me destes
 Era vidro e se quebrou
 O amor que tu me tinhas
 Era pouco e se acabou.

Não menos conhecida e tão querida quanto, a ciranda chamada “Fui na Espanha” é uma mistura de ciranda com performances diversas. As crianças iniciam-na num círculo giratório, como as demais, mas soltam as mãozinhas umas das outras no momento de fazer a coreografia de acordo com as sugestões da música.

Fui na esponja buscar o meu chapéu
 Ele é azul e branco
 Da cor daquele céu
 Olha palma, palma, palma,
 Olha pé, pé, pé
 Olha roda, roda, roda
 Caranguejo peixe é
 Caranguejo não é peixe
 Caranguejo peixe é
 Caranguejo só é peixe na enchente da maré
 Dança crioula que vem da Bahia
 Pega as crianças e rebola na bacia
 A bacia é de ouro areada com sabão
 Depois de areada enxugada com roupão
 O roupão é de seda
 Camisinha de filó
 Quem ficar por derradeiro
 Vai ficar no caritó
 (Benção vovó que ficou no caritó!).

No final, as crianças devem formar pares no intuito de que ninguém fique sozinho sob pena de ser alvo de chacota. Ficar no caritó é semelhante a ficar sozinho, sem companheiro ou parceiro.

Mas nem toda ciranda exige uma performance para além do movimento giratório. Uma cantiga conhecida como “Borboletinha amarelinha” está entre as diletas das crianças. Não sei ao certo se ela consta ao longo da história como ciranda ou era apenas uma cantiga infantil que virou ciranda para as crianças Capuxu.

Borboletinha, amarelinha
 Fazendo chocolate para a vovozinha
 Potí, poti,
 Perna de pau
 Olho de vidro e nariz de pica-pau
 Vovó me disse
 Que era pecado
 Andar de braços dados com o namorado
 Lá vem a noiva
 Toda de branco
 Lá vem ----- de cueca e tamanco
 Manco, manco.

A letra dessa canção tem um reservado para que o nome de uma criança seja colocado. Esse nome é alterado a cada vez, dando a todas as crianças a oportunidade de ter o seu nome na canção.

Algumas outras brincadeiras performáticas assumem posição circular embora não giratória como a ciranda. É o caso da brincadeira “La cochia” muito provavelmente uma corruptela da “Corre-corre lá cutia”, conhecida no Sul e Sudeste do país.

Nesta brincadeira, as crianças formam um grande círculo e se põe de cócoras para dentro do círculo com os olhos fechados enquanto uma criança corre por fora do círculo com uma sandália na mão – na original seria um lenço – até deixá-la cair por trás de uma das crianças acoradas que deve correr até alcançar aquela que deixou a sandália antes que ela

complete a volta de 360° ocupando o lugar da que saiu com a sandália na mão a correr atrás dela.

La cochia, la cochia
Que é de noite, que é de dia
Guarde a sua mucutinha
Para comer no outro dia.

Uma outra brincadeira deste tipo é comumente conhecida como “Andoletá”. Esta brincadeira apresenta uma série de palavras sem sentido - muito provavelmente de origem não portuguesa - que caíram no domínio das crianças que passaram a cantá-las como ouviam.

Andoletá
Lê pcti pcti polá
Lê café com chocolá
Andoletá
Puxa o rabo do tatu
Quem saiu foi tu
Puxa o rabo da vassoura
Quem saiu foi Dora
Barra, berra, birra, borra, burra
Lá em cima do telhado
Tem um copo de veneno
Quem bebeu morreu
O azar foi seu.
Picolé
Que sabor você quer?
Chocolate (a criança diz um sabor e com o sabor escolhido a brincadeira continua)
Cho-co-la-te.

Não se sabe a origem desta brincadeira. Em círculos, as crianças têm suas mãos colocadas por sobre a mão de um vizinho e por baixo da mão do outro vizinho de modo que eles vão tentando acertar com palmadinhas a mão do colega ao lado, até a batida final que corresponde à última sílaba da música e deve ser certa, eliminando uma criança da brincadeira.

Mais uma ciranda é chamada “Quem é que veio hoje”. Nessa brincadeira a roda é formada e as crianças giram ao som da música até o espaço onde cada uma deve dizer o seu nome. Então, a música continua.

Quem é que veio hoje
Quem é, quem é, quem é?
Diga o nome ligeirinho
Bata palma e bata o pé
(A criança diz o nome se apresentando).

Uma outra brincadeira de roda conhecida como “Viuvinha da mata da lenha” coloca todas as crianças em círculo. Elas giram de mãos dadas enquanto uma criança fica no centro. Esta criança é a responsável por dizer os últimos três versos da seguinte canção:

Viuvinha da mata da lenha
Ela quer se casar
Mas não acha com quem
Não é com você
Não é com ninguém
É com a menina que eu quero mais bem.

No último verso, a criança aponta uma das outras que estão na roda e a escolhida deve ir para o centro da ciranda tomando o lugar da anterior. A líder anterior deverá tomar o lugar da criança na ciranda. Assim a ciranda continua.

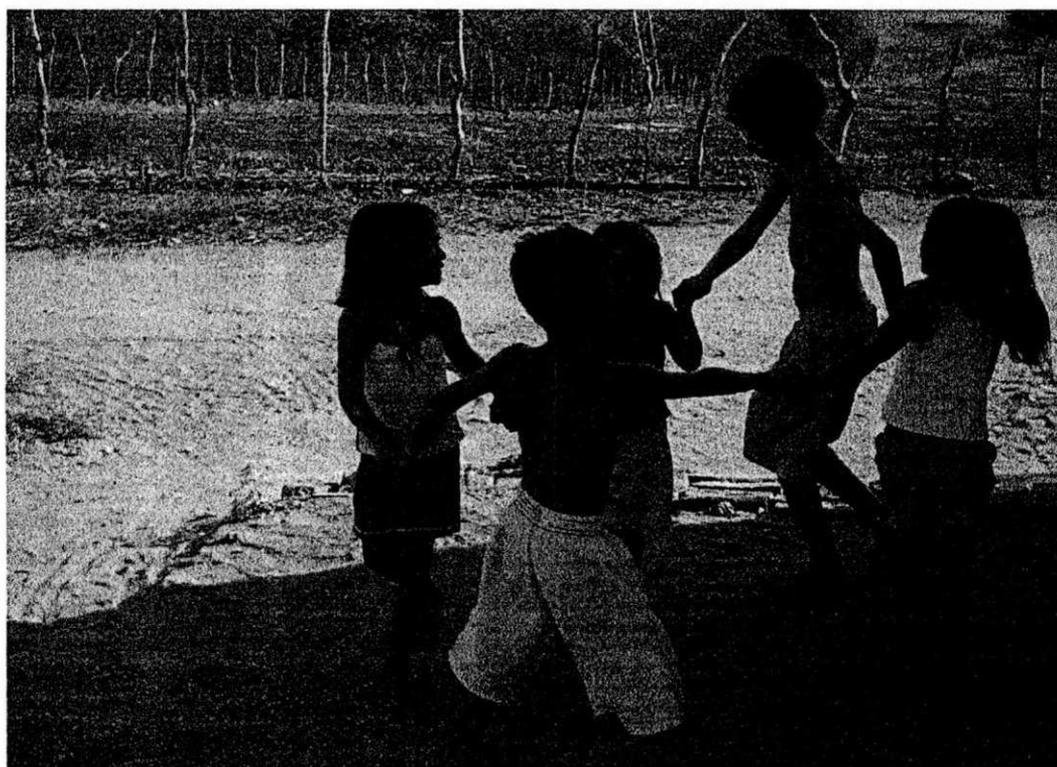


Figura 36: À sombra, as crianças Capuxu divertem-se colocando em movimento uma ciranda

As cantigas de roda ou ciranda são uma constante da infância Capuxu. Essas brincadeiras se formam em qualquer lugar e a qualquer hora. Às vezes é só as crianças falarem em brincar e os pequeninos estendem a mão, entendendo que uma ciranda será formada.

E aí começa aquele gira-gira para todos os lados. Crianças que dão as mãos e não só isso, compartilham com os coleguinhas aquilo que a cultura Capuxu determina e julga ser aspecto constituinte da ludicidade na infância de suas crianças: a ciranda.

5.4.2. Brincadeiras cantadas

As brincadeiras cantadas são uma constante na vivência do lúdico pelas crianças Capuxu. Essas brincadeiras performáticas são praticadas através de gestos que correspondem à música, comunicando através de gestos aquilo que diz a letra da canção. Essas brincadeiras são aprendidas tanto na escola da comunidade como repassada de geração a geração, de modo que elas são praticadas por todas as partes do Sítio.

Uma delas, diletta das crianças, é conhecida como “Se passarinho voa”. De acordo com a canção as crianças seguem a brincadeira repetindo os movimentos da canção passo a passo. Ela diz:

Se passarinho voa
Eu também quero voar
Com o biquinho para o chão
E as asinhas para o ar
O pé, o pé, o pé,
A mão, a mão, a mão,
Dê uma volta meu amigo
Aperte a mão de seu irmão.

Se passarinho canta

Eu também quero cantar (...)

Uma outra cantiga tem como foco uma ave que também é de conhecimento das crianças: á a canção “Meu pintinho amarelinho”. As crianças imitam os gestos do pintinho como ordena a cantiga:

Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão
Quando quer comer bichinhos
Com seus pezinhos ele cisca o chão
Ele bate as asas
Ele faz piu-piu
Mas tem muito medo é do gavião.

É surpreendente a quantidade dessas brincadeiras que fazem referência a animais de conhecimento das crianças Capuxu. Além desses, há uma série de outras brincadeiras musicadas que falam de formiguinha que trabalha e sapo que não lava o pé.

O sapo não lava o pé
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé porque não quer
Mas que chulé!

Além disso, outras brincadeiras instigam as crianças à coordenação motora, uma vez que as faz bater palmas, bater o pé, rebolar, se abaixar, etc. É o caso da cantiga “Minha rolinha” acompanhada de coreografia:

Minha rolinha
voou...voou...
Caiu no laço e se embaraçou.
Ai me dá um abraço
Que eu desembaraço
A minha rolinha
Que caiu no laço.

A “Brincadeira do galo” também diverte a todos. A canção indica os acontecimentos que são imitados pelas crianças. A escolha dos membros quebrados é feita aleatoriamente pelas

próprias crianças. No final eles andam tortos e desarticulados propositadamente simulando o galo machucado.

Meu galo quebrou uma perna
Meu galo não pode andar
Meu galo quebrou a perna e não pode andar.

Meu galo quebrou a outra perna
Meu galo não pode andar
Meu galo quebrou a outra perna e não pode andar.

Meu galo quebrou a asa
Meu galo não pode voar
Meu galo quebrou a asa e não pode voar.

Meu galo quebrou a outra asa
Meu galo não pode voar
Meu galo quebrou a outra asa e não pode voar.

Meu galo queimou o bico
Meu galo não pode bicar
Meu galo queimou o bico e não pode bicar

Meu galo perdeu as penas
Meu galo não pode voar
Meu galo perdeu as penas e não pode voar.

Para as menores, essa brincadeira permite o conhecimento das partes do corpo com seus nomes e gestos que podem ser articulados e isso é feito de modo divertido sem cansar a criança. Pelo contrário, todos desejam participar contribuindo para o show de performance que ruína nas manifestações lúdicas da infância Capuxu.

5.4.3. “Dorme nenê...”: cantigas para ninar as crianças Capuxu

As cantigas de ninar adormecem diariamente as crianças camponesas. Na voz doce materna elas ganham o Sítio Santana saindo pelas frestas das telhas e janelas da casa e expandindo-se por todo o Sítio⁴².

Suas mães tomam as crianças em seus braços e acalantam os seus sonos enquanto balançam suavemente aqueles corpúsculos. A voz suave também parte das redes onde as crianças adormecem vagarosamente, enquanto suas mães balançam a rede quase sem tocá-la.

Os olhinhos que se fecham lentamente parecem guardar para os sonhos as brincadeiras do banho que acabou de tomar, a poeira do terreiro, os brinquedos espalhados pelo chão, a boneca ou carrinho embaixo ou até mesmo dentro da rede, até que enfim a criança adormece.

Mas o acalanto continua. A melodia suave envolve a criança adormecida como uma fralda. Ela diz que a pequena não deve temer e pode dormir sossegada:

Xô, xô Pavão!
Sai de cima do telhado
Deixa o nenê dormir
Scu soninho sossegado.

E a criança camponesa conhece por demais do que fala a canção. Não é ela quem tange as galinhas correndo e batendo as palminhas ao som desse xô, xô? E não está sobre os seus olhinhos quase cerrados o telhado envelhecido da sua casinha de brinquedos? E não deseja um sono sossegado?

⁴² De acordo com Freyre (2000) as músicas de ninar brasileiras sofreram forte influência africana. Os personagens das músicas de acalanto portuguesas sofreram no Brasil algumas modificações adaptando-se a cultura local e ganhando novos elementos culturais locais (Freyre, 2000:327).

Ao som brando da voz terna da mãe a criança Capuxu adormece. Embalada pelas promessas de punição diversas que aquela voz mansa anuncia caso o sono não chegue:

Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esse menino
Que tem medo de careta.

Boi, boi, boi
Lá do meu Sertão
Pega este menino
Pra levar no teu surrão.

Mas a criança camponesa não tem medo de boi. Cresce correndo pelos currais. Compartilha com os animais as mesmas estradas e os demais espaços do Sítio Santana. Não fosse o sossego do sono que chega era capaz de ir agora mesmo montar um boi brabo, de pau, que está guardado no canto da sala. Mas o pedido ameno que chega pela voz da mãe, avó, tia, prima ou irmã acalenta as peripécias infantis adormecendo-as na rede.

Dorme nenê
Que a cuca vem pegar
Papai foi pra roça
Mamãe foi trabalhar.

E quando acordar, ele deve pensar, irá para a roça também, ajudar no roçado, ser “menino trabalhador”. Levará consigo o cavalo de pau, para chegar mais ligeiro, e a sua chupeta. Vai ajudar a plantar milho para fazer cuscuz.

Enquanto isso vai sonhando na rede macia coberta por uma fralda e aberta na extremidade por dois tacos de pau. Enquanto isso vai sonhando com a família no roçado, o trabalho e a brincadeira, com a escola “no ano que vem” ou “quando crescer” como lhe dizem os adultos, e, com a ciranda que gira lá fora cada vez mais rápido. Cada vez mais rápido. Até adormecer.

5.5. Os animais de estimação

A infância campestre é marcada sobremaneira pelo seu meio. A natureza lhe oferece não somente os espaços por onde as crianças trafegam, sejam brincando, trabalhando, realizando tarefas, estudando, etc., mas também lhes oferta muitos dos aparatos que lhes permitem a vivência plena da puerícia.

Essa infância aparatosa se caracteriza pela aproximação condescendente da criança e a natureza. As suas brincadeiras evocam e elencam elementos rurais. A criança personifica seres e objetos. Os seus brinquedos no mais das vezes são a própria natureza, as árvores, balanços, riachos e a terra.

Mas essa aproximação da criança ao natural não se reduz aos brinquedos naturais. Ela tem seu ápice nas relações que se estabelecem com os animais, especialmente com os animais de estimação. A criança Capuxu está rodeada de animais e cresce com estes a sua volta. Muitas vezes o seu animal doméstico é a sua principal companhia em casa e por toda parte, especialmente nos casos raríssimos onde há apenas um filho na família.

banham. Eles dormem dentro das casas ou em seus arredores. Seguem seus donos aonde quer que eles vão. São muitas vezes os grandes amigos das crianças, os seus diletos brinquedos.



Figura 38: Yan (6) apresenta seu companheiro fiel: o sonolento Gigante

Mas há grande variedade de animais. Há aquelas crianças que preferem pintinhos ou galinhas, porquinhos ou patinhos, jumentos ou cavalos e até bezerros ou cabritos. Todos os animais são de agrado das crianças, mas os filhotes têm preferência na hora de tornarem-se amigos. É que no caso dos animais menores é mais fácil para as crianças terem-nos nos braços, colo ou fazerem um afago.

Não é raro encontrarmos crianças abraçadas aos seus animais. Deitados juntos na sala enquanto vêem televisão e até mesmo, adormecerem em suas redes enquanto o animal se acomoda embaixo da rede velando o sono de seu amigo.

As crianças falam de seus animais constantemente, exibindo orgulhosas suas qualidades, como eles são bonitos, gordos, limpos, espertos e inteligentes. Desprendem, pois, todo um carinho em relação aos animais. E não só falam deles, mas falam com eles. Dirigem-

qualquer razão. Chamam-lhes pelo nome gritando de longe e eles vêm felizes encontrarem seus donos.

Principalmente no caso dos cachorros, às vezes nem é preciso chamá-lo pelo nome. Basta um assovio, um gesto dos dedos e um “qui, qui” numa corruptela do “aqui, aqui” e eles vêm abanando o rabinho. Mesmo aquelas crianças com vocabulário minguido estabelecem uma relação prazerosa com os seus animais com monólogos e gestos de carinho.

Um interessante fator a ser mencionado é a ausência de medo das crianças com relação aos bichos. Elas atravessam uma manada, um rebanho sem qualquer temor. Ainda na primeira infância transitam pelos currais, aproximam-se de gado, jumento cavalo. Tentam alcançar as galinhas e agarrá-las. Nada as assusta.

E quando crescem mais um pouco, já começam a alimentar os animais, banhá-los, domesticá-los e falam com aquela voz autoritária dos adultos segurando cipós na entrada do curral: “Ê, boi, ê...”, “Vai!”, “Estrelinha! Gasolina! Gigante!”, chama o seu cachorro, tange as vacas. O seu animal amigo está sempre ao seu lado.

Depois voltam os dois para casa e ela cuida de alimentar seu gato Xanim. Na infância Capuxu há sempre espaço para mais um bicho. Mas todos os gatos têm o mesmo nome: Xanim. “Esse é Xanim, o outro também, mas ele foi embora, virou ladrão”, assim o dono de cinco anos justifica o desaparecimento do gato anterior que já fora substituído. Segundo os adultos ele teria tomado veneno em algum lugar e morrido por aí.

Na infância agreste das crianças Capuxu há espaço para todos os animais e até gatos e cachorros convivem juntos e fazem a alegria das crianças, tornando-se parte de seus brinquedos.

qualquer razão. Chamam-lhes pelo nome gritando de longe e eles vêm felizes encontrarem seus donos.

Principalmente no caso dos cachorros, às vezes nem é preciso chamá-lo pelo nome. Basta um assovio, um gesto dos dedos e um “qui, qui” numa corruptela do “aqui, aqui” e eles vêm abanando o rabinho. Mesmo aquelas crianças com vocabulário mingado estabelecem uma relação prazerosa com os seus animais com monólogos e gestos de carinho.

Um interessante fator a ser mencionado é a ausência de medo das crianças com relação aos bichos. Elas atravessam uma manada, um rebanho sem qualquer temor. Ainda na primeira infância transitam pelos currais, aproximam-se de gado, jumento cavalo. Tentam alcançar as galinhas e agarrá-las. Nada as assusta.

E quando crescem mais um pouco, já começam a alimentar os animais, banhá-los, domesticá-los e falam com aquela voz autoritária dos adultos segurando cipós na entrada do curral: “Ê, boi, ê...”, “Vai!”, “Estrelinha! Gasolina! Gigante!”, chama o seu cachorro, tange as vacas. O seu animal amigo está sempre ao seu lado.

Depois voltam os dois para casa e ela cuida de alimentar seu gato Xanim. Na infância Capuxu há sempre espaço para mais um bicho. Mas todos os gatos têm o mesmo nome: Xanim. “Esse é Xanim, o outro também, mas ele foi embora, virou ladrão”, assim o dono de cinco anos justifica o desaparecimento do gato anterior que já fora substituído. Segundo os adultos ele teria tomado veneno em algum lugar e morrido por aí.

Na infância agreste das crianças Capuxu há espaço para todos os animais e até gatos e cachorros convivem juntos e fazem a alegria das crianças, tornando-se parte de seus brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tentei demonstrar a concepção de infância vigente em uma sociedade camponesa endogâmica. Para isso, atentei para as práticas da infância que vigoram na comunidade e são legitimadas pela mesma, consciente de que estas práticas são particulares, sofrendo alterações de lugar para lugar.

Ao longo do tempo, a infância tem sido desenhada com as formas da ludicidade. Ela foi definida pelas ciências sociais e a literatura de modo geral, como o tempo na vida do indivíduo caracterizado pelo ludismo e pela segurança, excluindo assim outras possibilidades de vivência da infância marcada por práticas distintas dessas.

Essa definição de uma infância atrelada a ludicidade, ganhou conotações gerais e universais. Desde então, o ludismo passou a ser o definidor maior da infância, seja ela rural ou urbana. Ademais, esta ludicidade típica da infância – entendida como o brincar, o brinquedo e a brincadeira – aparece na literatura com tempo e espaço nitidamente definidos e necessariamente opostos ao tempo e aos espaços de trabalho.

Assim o aspecto lúdico seria vivenciado de modo isolado de todos os demais aspectos da infância. Os seus espaços estariam resguardados, bem como o seu tempo. Em oposição ao lúdico emerge, na outra extremidade do vetor que define a infância, o trabalho.

Sempre em oposição ao aspecto lúdico da infância, o trabalho irrompe como a sua negação, violação e usurpação. E estando a infância compreendida como o momento por excelência da vivência do lúdico, junto a esta ludicidade que se perde com o trabalho, se perde, pois, toda a infância.

Mas a experiência empírica com as crianças camponesas Capuxu incutiu-me algumas questões a despeito da infância. Por essa razão, propus-me incursionar, via infância, pelas particularidades sócio-culturais desta comunidade camponesa endogâmica, preocupada

em vivenciar uma experiência de infância que, partido da análise do cotidiano da comunidade, seja capaz de refletir e de assumir seus valores, seus hábitos, suas crenças. Logo, a infância é uma das fases na qual se cultiva o interesse pela sua identidade.

A comunidade Capuxu determina para a vivência salutar da infância de suas crianças, aspectos para além do ludismo. Emerge na infância Capuxu uma trilogia que a determina: a ludicidade, a aprendizagem e o trabalho.

Longe de se transformarem em pólos opostos, interligados pela aprendizagem, o trabalho e o lúdico têm seus lugares garantidos na infância Capuxu.

Estes três elementos interagem constantemente, aparecendo imbricados de tal forma que, se o pesquisador não estiver atento, algum deles pode passar despercebido. Foi isso, talvez, que levou muitos teóricos a afirmarem que onde há trabalho infantil não há infância.

Mas isso não é de todo verdade. O trabalho das crianças Capuxu, assim como os outros dois elementos que compõem essa tríade, assume um caráter eminentemente socializador.

No caso da comunidade Capuxu, a transmissão cultural realiza-se oralmente, não havendo registros escritos de sua história, técnicas ou ritos. Assim, na agricultura tradicionalmente camponesa, crianças e adolescentes realizam trabalhos sob a supervisão dos pais como parte integrante do processo de socialização – quer dizer, um meio de transmitir, de pais para filhos, técnicas tradicionalmente adquiridas. Esse trabalho é também motivo de satisfação para as próprias crianças.

Busquei entre elas compreender o sentido atribuído ao trabalho que desenvolvem. Este trabalho, tanto o agrícola como o doméstico, é desenvolvido pelas crianças com seriedade. Elas sentem-se úteis e realizadas em poder trabalhar junto ou para os demais membros da família.

Embora para os adultos este trabalho apareça com caráter de ajuda, busquei dar voz as crianças e compreender o trabalho realizado por elas a partir do sentido por elas atribuído. Descobri, que embora os adultos não o vejam como “trabalho” e sim como ajuda e digam mesmo que elas estão só brincando no roçado, elas consideram-se crianças trabalhadoras, embora ainda aprendizes da lida agrícola.

O sentido do aprender a trabalhar varia de acordo com a cultura, com a sociedade e, dentro destas, varia também dependendo do momento histórico em que elas se encontram. Mas a situação de trabalho como parte do processo de socialização não deve ser confundida com aquelas em que as crianças são obrigadas a trabalhar, regularmente ou durante jornadas contínuas, para ganhar seu sustento ou de suas famílias, com conseqüentes prejuízos para seu desenvolvimento educacional e social.

A preocupação com um trabalho infantil explorador e perverso não pode ser radicalizada no sentido de excluir a participação de crianças e adolescentes em tarefas domésticas. Essa participação reveste-se de caráter educativo e formador do senso de responsabilidade, pessoal e em relação ao núcleo familiar.

A socialização é o fio condutor da infância Capuxu, é ela a essência da trilogia determinante dessa infância. Essa socialização lúdica, nos termos de Simmel (Moraes Filho, 1983), aparece em todos os aspectos da infância Capuxu.

No Sítio Santana, onde as crianças Capuxu vivenciam sua infância camponesa, os espaços e tempos do trabalho, da ludicidade e da aprendizagem se misturam, emaranhando-se. Deste modo, o aprendizado para o trabalho é incorporado nas práticas coletivas que são, em si, educativas e lúdicas, e integram o processo de socialização das crianças.

A aprendizagem tanto ocorre na escola, quanto no roçado (durante o trabalho) e durante as brincadeiras. A preocupação com uma infância alfabetizada e informada é que leva as crianças Capuxu à escola antes mesmo da idade estipulada pela Secretaria de Educação do

Município. E as professoras do grupo escolar da comunidade recebe a todas com a mesma dedicação e atenção. A aprendizagem escolar extrapola os muros do grupo e invade os demais espaços do Sítio levando as crianças mais uma vez ao roçado, as suas casas e a qualquer espaço do Sítio que lhes permitam tirar dele qualquer lição.

O lúdico tanto está presente durante as aulas na escola como durante o trabalho agrícola ou doméstico. A dimensão lúdica da infância Capuxu, compreendida aqui como o brincar e a brincadeira com o uso dos brinquedos – seja de que tipo for – é também um condutor desta infância.

As brincadeiras e os brinquedos são universais, estão presentes na história da humanidade desde os tempos mais remotos, fazem parte da cultura de um país, de um povo⁴⁴. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a *Odisséia* de Ulisses e o quadro *Jogos Infantis*, de Peter Brueghel, pintor flamengo do século XVI. Nessa tela de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que até hoje estão presentes em diversas sociedades.

No Brasil, muitas delas podem ser encontradas no repertório das crianças de diversas regiões do país; por exemplo, “cabra-cega” e “boca de forno” representadas naquele quadro. Mas há também diferenças nos jogos, brincadeiras e brinquedos ao longo da história no interior das culturas e entre classes sociais. Assim, pode-se dizer que o brincar, ao mesmo tempo, expressa aquilo que há de universal na infância e as peculiaridades de uma determinada cultura ou grupo social.

As brincadeiras das crianças Capuxu, os jogos, as brincadeiras cantadas, as cantigas de roda, etc., são expressões de uma cultura lúdica infantil camponesa. Elas estão repletas de termos, objetos e ações que relacionam as crianças ao meio em que vivem. O

⁴⁴ Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecas em túmulos de crianças.

mesmo acontece com os seus brinquedos, que são em grande parte elementos que compõem o próprio meio rural.

Estes três elementos – ludicidade, trabalho e aprendizagem - interagindo, dão forma particular a infância Capuxu e nos guiam a uma nova teoria: a infância deve ser pensada a partir de suas práticas. Assim, cada comunidade determina que aspectos caracterizam e legitimam a infância de suas crianças.

Além dos três elementos socializadores que marcam a infância Capuxu, a relação que se estabelece entre as crianças e o meio rural, no caso desta infância camponesa, é especialmente forte.

Primeiro, porque a infância camponesa é liberta e percorre todos os espaços do Sítio Santana. Mas essa liberdade que é, sem dúvida, um elemento definidor da infância camponesa, não significa que ela seja desregrada. A comunidade Capuxu estabelece quais são as regras dessa infância, que se diferenciam das regras estipuladas, por exemplo, na cidade.

Segundo, porque suas brincadeiras contam com os aparatos naturais para serem desenvolvidas. O meio rural lhe serve à guisa de brinquedos. Além disso, os animais têm participação fundamental para a garantia da diversão das crianças.

No que se refere ao trabalho, então, essa influência do meio é ainda mais evidente. Elas são aprendizes de um trabalho agrícola tradicional que se desenvolve pelos roçados do Sítio Santana. E são as responsáveis pela realização de tarefas domésticas que envolvem animais, plantas, e inúmeros outros aspectos do universo rural que habitam.

Mas a influência do meio rural não é a única que recai por sobre as crianças. Na infância Capuxu, a presença das mulheres tem um lugar todo especial. É que o lugar das crianças Capuxu é em grande parte, o lugar das mulheres. Elas estão sempre com suas mães, tias, irmãs ou primas por perto, seja onde for: na roça ou em casa, no rio ou nas fruteiras, no curral ou pelos terreiros.

É feminina a marca da infância Capuxu. Os homens da comunidade compartilham com elas a aprendizagem rápida de uma tarefa agrícola, a confecção de um brinquedo, e uma ida ao curral ou cacimba.

Com base nisso afirmo que a infância deve ser pensada a partir de suas práticas e essas práticas são culturais. No caso das crianças camponesas do Sítio Santana, encontrei uma trilogia composta por elementos expressivos no que se refere à cultura Capuxu de modo geral, e a vivência da infância de modo particular.

Descobri a realização de um trabalho que não nega o lúdico nem a educação; uma aprendizagem que acontece não só na escola, mas também no roçado durante o trabalho e durante a vivência do lúdico; um lúdico que está por toda parte e em quase todos os momentos e, por fim, uma infância que se define com características bastante particulares.

As noções que aqui apresentei destes vários aspectos contidos na infância camponesa são legitimadas pela comunidade infantil Capuxu. Preocupei-me com a compreensão das crianças dessas noções e não com a dos adultos, pois quase tudo o que se tem sobre infância hoje, pertence aos adultos e não as crianças.

Por isso, optei por dar voz à infância Capuxu, descobrir e descrever a sua vivência, sua linguagem e suas parlendas, seus mitos e superstições, sua aprendizagem, seu trabalho e sua experiência lúdica.

Descortinei este universo infantil Capuxu a partir da contextualização rural da comunidade e a partir da desestabilização de inúmeras teorias que acreditam que a infância tem sempre a mesma forma, o mesmo desenho. Tentei ser fiel àquilo a que me propus e eis o que trouxe sobre as crianças Capuxu e toda a beleza de sua infância.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. [et alii.] **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: UNESCO, 1998.

_____. **A Juventude e a Agricultura Familiar: uma pesquisa de avaliação**. Papper não publicado do Projeto INCRA/FAO: UTF/BRA/036.

ALMEIDA, José Américo de. **Memórias: antes que eu me esqueça**. JP: Fundação Casa de José Américo/CNPq, 1986.

ALVIM, Maria Rosilene B. "O trabalho Infantil". In: **Constituição da família e trabalho industrial: um estudo sobre os trabalhadores têxteis numa fábrica com vila operária**. Tese de Doutorado apresentada ao PPGAS/UFRJ. Rio de Janeiro, 1985.

_____. **O trabalho Infantil: diversidade e exploração**. Inédito.

ANTUNIASSI, Maria H. Rocha. **Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural**. Coleção Agricultura e Sociedade. RJ: Zahar Editores S.A., 1983.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2ª edição. RJ: Guanabara, 1986.

ARANHA, Maria Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da Terceira Revolução Industrial**. SE: Editora UFS, 1999.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. SP: Ática, 1995.

BANDEIRA, Manuel. "Meninos carvoeiros". In: **Estrela da vida inteira**. 4ª edição. RJ: José Olympio, 1973.

BARBOSA, E. L. "Valeu Boi": (Uma reflexão Antropológica da Vaquejada). Dissertação de Mestrado apresenta ao PPGS/UFC, Fortaleza, Ceará, 2003.

BARRIE, James M. **Peter Pan: o livro**. Tradução de Ana Maria Machado. SP: FTD, 1995.

BENJAMIN, Walter. "Brinquedo e Brincadeira: observações sobre uma obra monumental". In: **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 3ª edição. SP: Editora Brasiliense, 1987.

_____. "Infância em Berlim por volta de 1900". In: **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas**. Vol. 2. 2ª edição. SP: Editora Brasiliense, s/d.

_____. "História cultural do brinquedo". In: **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. 2ª edição. SP: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. SP: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BERTOLD, Janice e RUSCHEL, Maria A. Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira – uma revisão conceitual**. Psicologia_on_line.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Coleção Questões de Nossa Época. SP: Cortez, 1995 (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. "A criança e a cultura lúdica". In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. SP: Pioneira, 2002.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Cartas de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. SP: Martin Claret, 2003 (Coleção a obra-prima de cada autor).

CANDIDO, Antônio. "Parte complementar: A vida familiar do caipira". In: **Os Parceiros do Rio Bonito**. 8ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

CANIELLO, Márcio. **A criança e o brinquedo: uma interpretação antropológica da identidade cultural infantil**. Pré-Projeto de Pesquisa apresentado à Disciplina "Pesquisa Antropológica I" do Curso de Especialização em Antropologia da PUC/MG, 1986.

_____. "De Sertanejo a Retirante: Os dilemas da identidade camponesa em A Bagaceira". In: **Modernidade e Pobreza: as Ciências Sociais dos anos 90**. Anais do V Encontro de Ciências Sociais do Nordeste. Volume I. Instituto de Pesquisas Sociais Fundação Joaquim Nabuco, 1991.

CARROL, Lewis. (pseud.). **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Superstições e Costumes: pesquisas e notas de Etnologia Brasileira**. RJ: Antunes, 1958.

_____. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9ª ed. RJ: Ediouro Publicações S.A., 1972 (Coleção Terra Brasilis).

CERIZARA, Beatriz. "Emílio, 'Livro primeiro': do nascimento aos 2 anos – A valorização da infância e suas especificidades". In: **Rousseau: a educação na infância**. Série Pensamento e Ação no Magistério. SP: Editora Scipione, 1990.

CERTEAU, Michel de. "Relatos de espaço". In: **A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994.

_____. "Infâncias e metáforas de lugares". In: **A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. SP: Summus, 1987.

COHN, Gabriel. (Org.) **Max Weber**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ática, 1979.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. SP: Edições Paulinas, 1992.

COSTA, Maria Velho da. **O lugar comum**. Desescrita: 1973.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

_____. (Org.) **Leach**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ática, 1983.

_____. **Carnavais, Malandros e Heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª edição. RJ: Editora Rocco, 1997.

_____. "O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues". In: Nunes, E. (Org.) **A Aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.

DANTAS, Heloysa. "Brincar e trabalhar". In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. SP: Pioneira, 2002.

DEMARTINI, Zélia. de B. F. e LANG, A. B. da S. G. **Educação e Trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na Agricultura Paulista**. SP: CERU e FFLCH/USP, 1983.

- DICIONÁRIO HOUASS DA LÍNGUA PORTUGUESA**, 1ª edição. RJ: Objetiva, 2001.
- DUVEEN, Gerard. "Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento". In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ELKIN, Frederick. **A Criança e a Sociedade: o processo de socialização**. RJ: Editora Bloch, 1986.
- ERIKSON, Erik H. "Brinquedos e Razões". In: **Infância e sociedade**. 2ª edição. RJ: Zahar Editora, 1976.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. Textos de Paulo Freire selecionados pelo I.N.O.D.E.P. Porto: Editora Nova Crítica, 1977.
- _____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. RJ: Cortez Editora, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. SP: Cortez, 2002.
- FREYRE, Gilberto. "O Pai e o Filho". In: **Sobrados e Mocambos**. 11ª edição. RJ: Record, 2000.
- _____. "O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro". In: **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 38ª ed. RJ: Record, 2000.
- FURTH, Hans G. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. RJ: Forense Universitária, 1974.
- _____. **Conhecimento como desejo, um ensaio sobre Freud e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARCIA JR., Afrânio Raul. **O Sul: caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social**. SP: Marco Zero, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. RJ: Editora Aplicada, 1989.
- GHIRALDELLI, JR., Paulo. "As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas". **Revista do Centro de Educação**. V.26, n.º 02, 2001.
- _____. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed. SP: Cortez, 2000 (Coleção Questões de Nossas Épocas).
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. (Org.) **Desvendando Máscaras Sociais**. 2ª edição. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1998.
- HEREDIA, Beatriz M. Alásia de. **A Morada da Vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva, s/d.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. SP: Pioneira, 2002.
- _____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. & LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 1996.

LAMARCHE, Hugues. (Coord.) **A Agricultura Familiar: Comparação Internacional**. SP: Editora da Unicamp, 1993.

LEBOVICI, Serge e DIATKINE, René. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira. "O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo". In: KRAMER, Sônia. & LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. SP: EDUSC, 2000.

_____. "A criança é a humanidade de amanhã". In: **Conferências, artigos e crônicas**. 14ª edição. SP: Brasiliense, 1972.

LUBISCO, Nídia M. Lienert, e VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2ª edição. Salvador: EDUFBA, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Bento-que-bento-é-o-frade**. 3ª ed. RJ: Editora Record, 1985.

_____. **Bem do seu tamanho**. 9ª ed. RJ: Editora Brasil-América, 1987.

MALDONADO, Simone Carneiro. **Mestres e Mares: Espaço e Indivisão na Pesca Marítima**. 2ª edição. SP: ANNABLUME, 1993.

MALINOWSKI, Bronislaw. "Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa". In: **Argonautas do Pacífico Ocidental**. SP: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores).

MARTINS, José de Souza. (coord.) **O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª edição. SP: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **O Capital**. RJ: Civilização Brasileira

_____. "Terceiro Manuscrito". In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 2ª edição. SP: Abril Cultural, 1978.

_____. "Os efeitos desses progressos na situação da classe operária". In: **O Capital**. 5ª edição. Edição resumida por Juliã Borchardt. RJ: Zahar, 1978.

MARX, Karl & ENGELS, Frederich. "A consciência revolucionária da história. 1. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana". In: **Marx & Engels**. SP: Ática, 1983.

_____. **A história dos homens**. In: Marx & Engels. SP: Ática, 1983.

MAUSS, Marcel. "Introdução: Da dádiva e, em particular, da obrigação de retribuir os presentes". In: **Sociologia e Antropologia**. SP: EPU, 1974.

_____. "As dádivas trocadas e a obrigação de retribuí-las (Polinésia)". In: **Sociologia e Antropologia**. SP: EPU, 1974.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento: em Três Sociedades Primitivas**. São Paulo: Coleção Debates, Editora Perspectiva, 1979.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 8ª ed. RJ: Nova Fronteira, 1990.

MENEZES, Marilda Aparecida. **Socialização de Meninos e Meninas em Famílias Camponesas – 1960 a 1990**. (Mimeo:2000).

- MORAES FILHO, Evaristo. (Org.) **Simmel**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ática, 1983.
- MOORE, Robin e COSCO, Nilda Graciela. "Vidas ricas em bairros 'pobres'". In: **Lazer numa sociedade globalizada**. SP: SESC/WLRA, 2000.
- NABOKOV, Vladimir. **Lolita**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NEVES, Delma Pessanha. **A perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói: Intertexto, 1999.
- NUNES, Edson. (Org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OSWALD, Maria Luiza M. B. "Infância e História: Leitura e escrita como práticas de narrativa". In: KRAMER, Sônia. & LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1996.
- Organização Internacional do Trabalho. **Combatendo o trabalho infantil: Guia para educadores/IPEC**. Brasília: OIT, 2001.
- PAULO, Maria A. de Lima. "Um olhar sobre o espaço no tempo" (um estudo sobre as representações sociais do espaço e do tempo na comunidade camponesa do Jucá – Cariri paraibano). Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGS/UFPB/UFCG, Campina Grande, Paraíba, 2001.
- PEREIRA, Luiz C. Bresser. (Org.) **Subdesenvolvimento e desenvolvimento**. RJ: Zahar Editores, 1993.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Coleção Os Pensadores. 2ª edição. SP: Abril Cultural, 1983.
- _____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. RJ: Zahar Editores, 1971.
- PIMENTA, Solange Maria. & CORRÊA, Maria Laetitia. **Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações**. BH: UFMG, 2001.
- PINHEIRO, Hélder. **Sobre um menino impossível**. Inédito.
- _____. (org.) **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. SP: Duas Cidades, 2000 (Coleção Literatura e Ensino;1).
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed. RJ: Ática, 1996 (Série Bom Livro).
- PRIORE, Mary Del. (org.) **História da Criança no Brasil**. Coleção Caminhos da História. 4ª edição. SP: Contexto, 1996.
- _____. (org.) **História das Crianças no Brasil**. SP: Contexto, 1999.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. "Apontamentos sobre a relação de brincadeira". In: **Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas**. RJ: Edições 70, s/d (Perspectivas do Homem).
- _____. "Nota adicional sobre as relações de brincadeira". In: **Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas**. RJ: Edições 70, s/d (Perspectivas do Homem).
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23ª ed. RJ: Record, 1986.
- _____. **Vidas Secas**. RJ e SP: Record, 2000.
- _____. **A terra dos meninos pelados**. RJ: Record, 2000.
- REGO, José Lins do. **Bangüê**. 14ªed. RJ: Nova Fronteira, 1984.

- _____. **Menino de Engenho**. 65ª ed. RJ: José Olympio, 1996.
- _____. **Doidinho**. 36ª ed. RJ: José Olympio, 1996.
- _____. **Histórias da Velha Totônia: um clássico da literatura infanto-juvenil**. 13ª ed. RJ: José Olympio, 2001.
- _____. **O Moleque Ricardo**. 22ª ed. RJ: José Olympio, 2003.
- Revista Raízes de Ciências Sociais e Ciências Econômicas. **Agricultura Familiar**. Ano XVII, n.º 17, junho/98.
- RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios: os Urubus-Kaapor**. SP: Companhia das Letras, 1996.
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. SP: Cortez, 1998 (Coleção Questões de Nossa Época).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 1995.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **The Little Prince**. London: Pan Books Ltd, 1974.
- SANTOS, João Diógenes F. **Trabalho Infanto-Juvenil e a Violação do Corpo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGS/UFPB, Campina Grande, Paraíba, 1998.
- SARTI, Cynthia A. **A Família como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. SP: Autores Associados, 1996.
- SEGALEN, Martine. "A criança na família". In: **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar, 1999.
- SILVESTRO, Milton Luiz. [et alii] **Os Impasses Sociais da Sucessão Hereditária na Agricultura Familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead, 2001.
- SIMMEL, Georg. **Simmel**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. MORAES FILHO, Evaristo. (org.) São Paulo: Ática, 1983.
- SILVA, João. N. **Brinquedos populares: subsídios para o professor de Educação Artística do 1º Grau**. JP: Editora Universitária, 1982.
- SOUSA, Emilene L. "O futuro profissional da juventude rural: os jovens Capuxu e os filhos do Quandu". In: **Agricultura Familiar, Meio Ambiente e Desenvolvimento: ensaios e pesquisas m Sociologia Rural**. DUQUE, G. (org.) JP: Editora da UFPB, 2002.
- _____. "Trabalho é coisa séria. Brincadeira também: (Ou de como as crianças Capuxu trabalham brincando)". In: **Anais do II Encontro de Pós-Graduação da América Latina**. São José dos Campos, 2002.
- _____. "Um outro olhar sobre o trabalho infantil: o caso das crianças Capuxu". In: **Caos**. Revista Eletrônica do PPGS/UFPB. ISSN/ISBN: 15176916. Agosto, 2003.
- _____. "Quando o Outro sou eu: fios e desafios de uma pesquisa com crianças". In: **Anais do III Encontro de Pós-Graduação**. São José dos Campos. UNIVAP, 2003.
- _____. "Repensando a infância: uma revisão conceitual histórico-filosófica". In: **Anais do III Encontro de Pós-Graduação**. São José dos Campos. UNIVAP, 2003.
- SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold. (Orgs.) **Simmel e a Modernidade**. Brasília: Editora da UnB, 1998.
- SOUZA, Solange Jobim. "Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância". In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.)

Infância: fios e desafios da pesquisa. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1996.

SPERBER, Dan. **O saber dos antropólogos.** Lisboa: Edições 70, 1992.

SIDERSKY, Pablo. **Sobre a especificidade do pequeno produtor: uma introdução ao debate sobre a unidade econômica camponesa.** RJ: AS-PTA, 1991.

TERRAY, Imanuel. **O Marxismo diante das sociedades "primitivas".** RJ: Edições Graal, 1979.

VEIGA, José J. **Os cavalinhos de Platiplanto: contos.** RJ: Bertrand Brasil, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** SP: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2ª edição. SP: Martins Fontes, 1989.

WANDERLEY, Maria N. Balduel. "Raízes Históricas do Camponato Brasileiro". In: **Agricultura Familiar: realidades e perspectivas.** TEDESCO, J. C. (org.), Passo Fundo: EDIUPF, 1994.

WHITING, Beatrice. B. (Org.) **Six Cultures: Studies of Child Rearing.** New York and London: Harvard University, w/d.

WINNICOTT, Donald. W. **O brincar e a realidade.** RJ: Imago, 1975.

WOORTMANN, Klaas. "Migração, família e camponato". In: **Revista Brasileira de Estudos da População.** Janeiro/Junho, 1990 (pp. 35-51).

WOORTMANN, Ellen. F. e WOORTMANN, K. **O trabalho da terra: a lógica e a simbologia da lavoura camponesa.** Brasília: UNB, 1997.

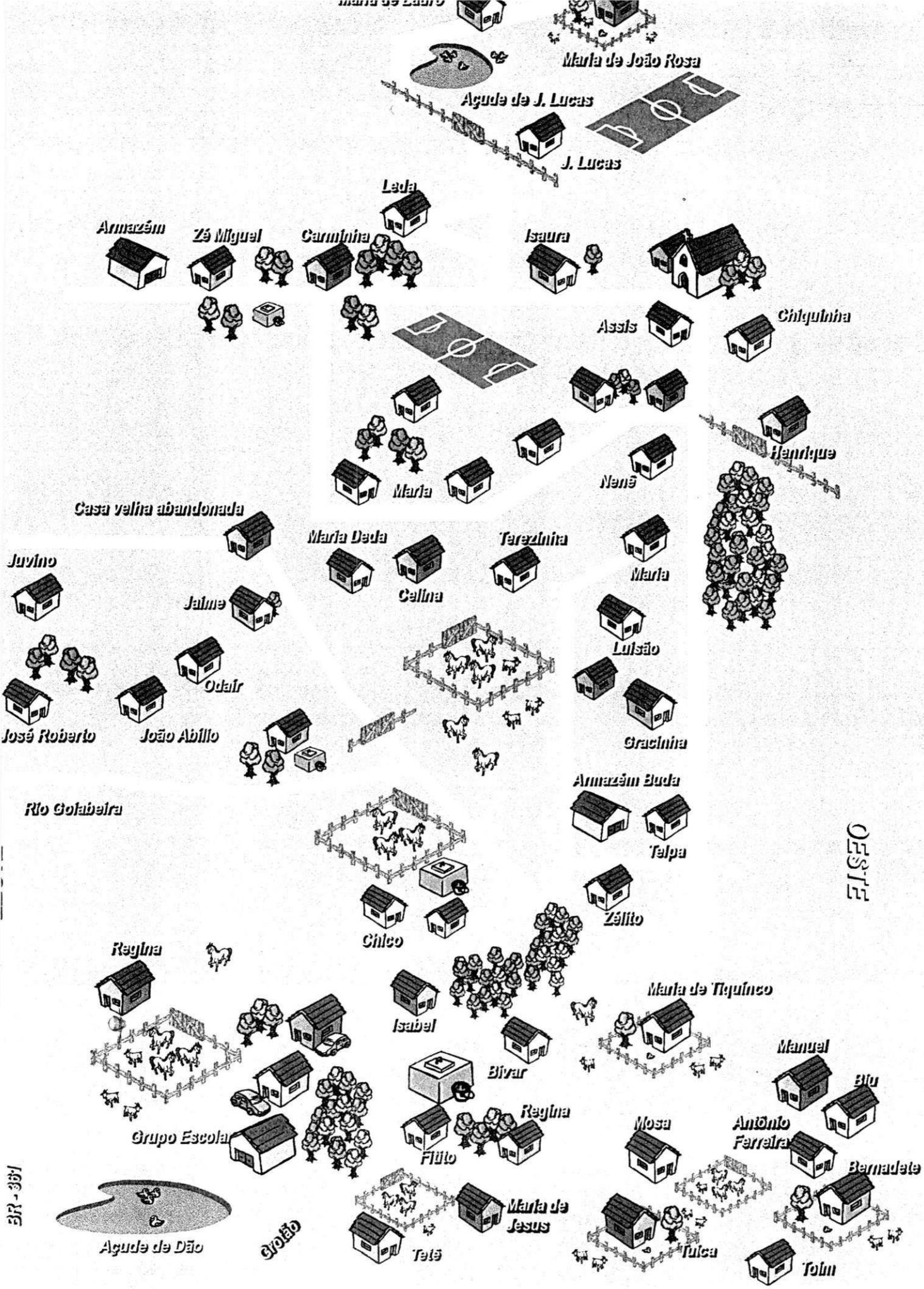
WOORTMANN, Ellen. **Herdeiros, parentes e compadres.** SP, Brasília: Editora UCITEC/EDUMB, 1995.

VÍDEOS

Conversas de Crianças. Projeto Crianças no Campo – Educação, Direito e Trabalho. Produção/roteiro/direção: José Roberto Novaes e Paulo Pestana. Tempo de duração: 22'. Apoio: NAMA/CERIS/SESI/SAAP/UNESP. Julho de 1998.

Crianças no Campo. Projeto Crianças no Campo – Educação, direito e Trabalho. Produção CEDI. Tempo de duração: 50'. Apoio: IDACO. Goiás, março de 1993.

ANEXO



OESTE

BR - 361

Santa Terezinha

Giradouro

Placa UFCC

Aut. ...