

**ENTRE O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:**

os (des) encontros das crianças quilombolas nos entremeios desses contextos

**BETWEEN THE QUILOMBO AND CHILDHOOD EDUCATION:**

the (mis) matches of the quilombola children in these contextos' in -betweens

Elaine de Paula <sup>1</sup>

**Resumo**

Este artigo contempla parte das reflexões realizadas a partir de uma pesquisa de doutorado em educação desenvolvida em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil públicas no estado de Santa Catarina, para tanto foi selecionado um grupo de sete crianças quilombolas (três meninas e quatro meninos) com idades situadas entre quatro e seis anos de idade como sujeitos principais da pesquisa. A motivação central da investigação foi compreender e analisar, fundamentada em um estudo etnográfico, as relações educativas que as crianças quilombolas estabelecem entre si, com os adultos e com outras crianças no espaço institucionalizado da educação infantil e no espaço da comunidade quilombola onde moram. A base teórica direcionou-se para uma interlocução entre os campos da Pedagogia, Sociologia da Infância e Antropologia da Criança. A pesquisa evidencia que as crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças e que os professores têm dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço institucionalizado. Por fim, a pesquisa evidencia um alto grau de cumplicidade, autonomia e criação entre as crianças nos quilombos pesquisados e demonstra que suas formas de expressão ou de sociabilidade podem suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada.

**Palavras-chave:** Criança Quilombola; Quilombo; Educação Infantil; Relações Educativas.

**Abstract**

His article contemplates part of the reflections accomplished in a doctorate research in Education develop in two quilombos and two classrooms of public Childhood Education in the state of Santa Catarina, by selecting a group of seven quilombola children (three girls and four boys) aged from four to six years old as the research's main subjects. The central motivation of the investigation was to comprehend and analyze, based on an ethnographic study, the educational relations that the quilombola children established with each other, with adults and with other children in the childhood education institutionalized space and in the space of the quilombola community they live in. The theoretical basis headed for an interlocution between the fields of Pedagogy, Sociology of Childhood and Child Anthropology. The research evidences that the quilombola children suffer constraints in the relationship with other children and that the teachers have difficulties dealing with the cultural differences in an institutionalized space. Lastly, the research evidences a high degree of complicity, autonomy and creation among the children in the studied quilombos and demonstrates that the ways of expression or sociability can evoke other ways of thinking the institutionalized education.

**Keywords:** Quilombola Child; Quilombo; Childhood Education; Educational Relations.

---

<sup>1</sup> Professora de educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

## Introdução

Apresento neste artigo reflexões de uma pesquisa de doutorado em educação<sup>2</sup> cuja tese foi defendida no ano de 2014. A investigação teve como motivação compreender e analisar as relações educativas estabelecidas entre crianças quilombolas<sup>3</sup> e entre crianças e adultos. O trabalho empírico foi realizado em dois quilombos<sup>4</sup> e em duas salas de educação infantil de uma rede pública no estado de Santa Catarina. Para tanto, foi selecionado um grupo de sete crianças (três meninas e quatro meninos) com idades entre quatro a seis anos, moradoras das comunidades quilombolas, como sujeitos principais da pesquisa. Ainda tomaram parte na pesquisa um grupo de vinte crianças não moradoras das comunidades quilombolas, mas integrantes das salas de Educação Infantil pesquisadas. Compuseram o *corpus* de análise da pesquisa: o lugar ocupado pelas crianças quilombolas nos dois contextos sociais em que transitam (quilombo e Educação Infantil) e suas manifestações e expressões diante das relações educativas (interações, normas e regras de sociabilidade) que estabelecem entre si e com as outras crianças, bem como com os adultos.

Para esse artigo não apresentarei a totalidade de reflexões realizadas na tese, mas algumas considerações que tratam especificamente do significado de ser criança moradora de um quilombo, a partir delas mesmas, e o lugar ocupado por elas nas instituições de educação infantil.

Propus-me, para compreender essas questões, investigar as práticas educativas estabelecidas nos dois contextos educativos: instituição de educação infantil e comunidades quilombolas. Práticas estabelecidas entre e pelas próprias crianças (relações entre pares) e entre as crianças e os adultos (familiares das crianças quilombolas e professores). Destaco a relação entre as crianças moradoras dos quilombos e as que moram em outras comunidades não quilombolas, geralmente

---

<sup>2</sup> PAULA, Elaine. “Vem brincar na rua”! Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

<sup>3</sup> As crianças, centro das reflexões e indagações ao longo deste artigo e interlocutoras principais da pesquisa são crianças negras, moradoras de dois quilombos localizados em um dos municípios catarinense. As crianças são pertencentes a famílias com ascendência africana e com uma história marcada por uma trajetória de luta contra a exploração do escravismo e do racismo.

<sup>4</sup> De acordo com Ilka Boaventura Leite, Quilombo significa uma [...] forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado (LEITE, 2000, p. 335).

crianças não negras, como também as estabelecidas entre as crianças e os adultos, procurando, em especial, destacar as reações das crianças quilombolas diante das informações, normas e regras que a sociedade lhes impõe e como resistem aos constrangimentos impostos pelo outro – adulto ou criança. Para alcançar meus intentos, tomo ainda como indispensável a construção de caminhos metodológicos em que as crianças estejam incluídas como sujeitos influentes e não meros coadjuvantes da pesquisa.

Ao falar de práticas educativas ou de educação, pressuponho, de acordo com Carlos Brandão, que esta pode ser considerada como um processo que faz parte de nossa humanização; portanto, a educação ocorre em diferentes espaços: família, escola, comunidade (BRANDÃO, 1981). Fundamento-me também nas reflexões desse autor para afirmar que as práticas educativas englobam uma relação muito mais ampla do que a realizada entre professor e aluno. Entendo haver diferentes maneiras de ‘fazer’ educação, extraindo da escola a exclusividade dessa prática. Privilegio, dessa maneira e neste artigo, a educação que ocorre no espaço da educação infantil, mas igualmente nas comunidades em que as crianças vivem seus outros momentos de vida.

Defender uma pesquisa que busque desvelar o *lugar* que as crianças ocupam e compreender os seus jeitos de se expressar exige, como princípio básico, partir dos próprios pontos de vista das crianças. Partir dos seus modos de pensar, de falar, de agir, enfim, de significar seus mundos sociais. Para tanto, acredito ser necessária uma permissão que me autorize “invadir” seus universos e partilhar suas experiências. Partilhar minha exclusividade de adulto que *fala, escreve* e põe um *ponto final* na história. As crianças, provavelmente, têm outras “finalidades” para suas narrativas e *performances*. Pois reconheço, assim como Kramer, que o que é específico da infância é “seu poder de imaginação, fantasia, criação” (2003, p. 91). Por isso, olhá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos e valorizados como os contextos quilombolas e sua relação com outras crianças, poderá ampliar a minha, certamente, e, quiçá, a nossa percepção sobre a diversidade humana e sobre o mundo.

**As ‘vozes’ das crianças quilombolas nos diferentes espaços que transitam: Quilombo e Educação Infantil- Encontros e Desencontros**

Dar voz' não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam.

(NUNES; CARVALHO, 2007, p. 23)

Assim como a epígrafe alerta, dar voz não significa ultrapassar o direito de falar apenas, mas, como fazê-lo? Como escutar as vozes, os movimentos, os olhares e os silêncios das crianças? Quais interrogações os campos científicos têm feito com relação aos grupos geracionais de pouca idade? Enfim, quem são as crianças moradoras dos quilombos e em que se aproximam ou se distanciam das crianças moradoras de outros contextos?

Na pesquisa de doutorado, base e referência para apresentação deste artigo, disserto sobre as discussões em torno de aspectos teóricos e metodológicos de diferentes ciências, necessários, sob o meu ponto de vista, para nortear os estudos da infância. Porém, ainda que eu recorra a diferentes campos e áreas de conhecimento, alerto que não se pode perder de vista o foco do campo educacional, que é de onde eu parto para tentar avançar em definições que levem a ampliar os conhecimentos a respeito das crianças, ao considerar que essa compreensão pode ajudar a organizar ambientes educativos e projetos pedagógicos mais condizentes com a emancipação e a inclusão dos sujeitos - crianças e adultos.

A fim de subsidiar o processo de “escuta” e do “olhar” das crianças, recorro a uma perspectiva teórica específica, alicerçada sobretudo nos estudos da Sociologia da Infância<sup>5</sup> e da Antropologia da Criança<sup>6</sup>; porém, o que me situa, em termos éticos, é mesmo uma perspectiva política, delineada pelo reconhecimento e pelo respeito às diferentes infâncias, guiada pelo desejo de tornar visível e público esse contexto social e cultural que, embora ainda pouco conhecido, é um lugar de vida, de aprendizado, de dinamicidade, no qual as crianças imprimem suas marcas culturais, compõem novas

---

<sup>5</sup> “A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2005, p. 363).

<sup>6</sup> Uma das contribuições dessa área é a de “[...] fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas, como a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade” (COHN, 2005, p. 9).

territorialidades com base em seu pertencimento espacial e constroem histórias singulares.

Aliada a perspectiva teórica utilizei procedimentos metodológicos que me permitiram apreender os diferentes aspectos que ocorriam nos ambientes investigados e obter a máxima compreensão possível dos fenômenos diários, assim, foi empreendida uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, por meio da observação participante e a estada prolongada nos campos de pesquisa.<sup>7</sup> Descrevo a seguir, uma síntese dos procedimentos metodológicos.

### **Metodologia da Pesquisa**

Minha pesquisa, desde seu início, teve a preocupação de representar as crianças como sujeitos. Assim, no decorrer de todo o processo, envidei esforços para não me afastar dessa meta. Tinha, e tenho, como pressuposto que a relação entre a pesquisadora e os pesquisados não se dá de maneira unilateral, mas por meio de uma relação dialógica, de uma relação de respeito e de valorização sobre aquilo que as crianças sentem, pensam, falam e fazem. Conforme Jobim e Souza (2005, p. 4),

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro, no caso aqui a criança, não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta.

Ao considerar a crianças como sujeitos e partícipes da/na pesquisa, uma preocupação, dentre tantas outras, foi se evidenciando, qual seja: *utilizar o nome verdadeiro das crianças ou atribuir-lhes nomes fictícios?* Para manter coerência com o que venho propugnando, parecia-me que não revelar seus nomes poderia camuflar sua autoria. Não revelar parecia deixá-las no anonimato, seria então incoerente com o que eu defendia, ou seja, de que as crianças são sujeitos de direitos e críticas sociais daquilo que acontece a sua volta. Por outro lado, revelar seus nomes poderia, em certa medida expô-las, já que falo delas e com elas, tanto nas comunidades onde moram, como também na instituição educativa. E mais ainda: trago seus depoimentos e pontos de vistas sobre os contextos em que elas transitam.

---

<sup>7</sup> O detalhamento sobre a metodologia utilizada ao longo da pesquisa empírica pode ser melhor compreendido com a leitura na íntegra da minha tese de doutorado.

Sonia Kramer (2002) levanta algumas observações e problematiza o anonimato referente ao nome das crianças nas pesquisas. A autora argumenta que a ocultação da identidade das crianças é contraditória à defesa de sua participação e, portanto, da autoria das crianças na pesquisa. A autora nos fala que manter as crianças anônimas e ausentes as impede de ter uma identidade na mesma pesquisa que as considera como sujeitos e que pretende ouvir sua voz.

Diante disso, tomei uma decisão e busquei a autoria das crianças por meio de um caminho em que elas pudessem perceber, pelo menos em determinada medida, o teor das questões éticas e sociais que estavam envolvidas na decisão de trabalhar com nomes fictícios e não com seus verdadeiros nomes, mas, para isso, elas iriam decidir quais nomes utilizar na pesquisa. Por meio de uma das histórias que contei a elas, utilizando um livro de literatura infantil<sup>8</sup>, fizemos uma brincadeira que consistia na escolha de novos nomes. A história contada referia-se a uma menina ‘perguntadeira’. Uma de suas curiosidades era saber por que se chamava Kizzy<sup>9</sup>. Assim como toda a família da personagem, seu nome tinha origem africana. Sugeri então às crianças criarmos novos personagens com os nomes que constavam na parte final dessa história. Por meio de estratégias diferentes, durante os encontros de contação de história entre esta pesquisadora e as crianças quilombolas, as crianças escolheram os nomes para se representar na nova história criada por nós. Dessa forma, os nomes que constam na pesquisa foram criados pelas crianças a partir das histórias ouvidas e contadas por cada uma delas.<sup>10</sup>

Ainda como estratégia para alcançar os objetivos propostos durante a pesquisa, foram utilizados outros procedimentos metodológicos: registro escrito com base nas observações realizadas, entrevistas com os adultos (famílias das crianças quilombolas e professores das salas de educação infantil)<sup>11</sup>, registro fonográfico e em vídeo, registro fotográfico, oficinas, moradia (da pesquisadora) em um dos quilombos por 40 dias.

A escolha e o interesse pela etnografia<sup>12</sup> como metodologia, na minha opinião apropriada para construir a pesquisa com as crianças nos quilombos e nos espaços de

---

<sup>8</sup> SANTANA, Patrícia. *Entre meio sem babado*. Editora Maza, 2007.

<sup>9</sup> Kizzy é um nome de origem africana e significa “aquela que fica, que não vai embora” (SANTANA, 2007)

<sup>10</sup> Outras preocupações foram levantadas ao longo da pesquisa, mas não as explorarei neste artigo.

<sup>11</sup> Os nomes dos adultos que aparecem na pesquisa também são fictícios e foram criados pela pesquisadora.

<sup>12</sup> O autor James Clifford, assim como Clifford Gertz (1989), fala da etnografia como uma descrição cultural; no entanto, o primeiro parece enfatizar, ao menos mais contundentemente, o caráter dialógico

instituição escolar, teve por motivo a consideração de que há, do meu ponto de vista, um potencial em seus procedimentos que nos provocam alguns desafios, como: estabelecer uma interação entre o tradicional e o que pode ser inovador; adensar as observações; intimar uma aproximação, uma participação e uma interpretação aos e nos acontecimentos das diferentes realidades; exigir uma apreensão da dinâmica das ações e intensificar as relações sociais.

Assim tentei, pela permanência e constância diária no campo de investigação, acompanhar os acontecimentos, as práticas, as interações e as falas dos sujeitos envolvidos. Para alcançar os objetivos propostos, é preciso alinhar como subsídio a observação participante, que, segundo Cohn (2002, p. 45),

Consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviesem suas observações e reflexões.

Entendo que a superação de tais desafios possa promover encontros e confrontos que propiciem o ‘desvelamento’ e a interpretação de alguns sinais diacríticos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **As crianças nos Quilombos**

Mas quem são as crianças quilombolas<sup>13</sup>? As infâncias nos quilombos são conhecidas? Elas têm visibilidade no cenário nacional? E qual é o significado de ser criança em ‘diferentes’ contextos sociais e culturais? Ou são simplesmente consideradas inexistentes para as estatísticas e organismos internacionais? Enfim, elas são crianças, mas que crianças?

É necessário perceber as contradições de nossa sociedade que, por um lado ‘reconhece’ a necessidade de realizar estudos sobre a infância e traz diferentes áreas de

---

e polifônico das pesquisas etnográficas: “Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma realidade ‘outra’ circunscrita, mas antes como uma negociação construtiva que envolve pelo menos dois sujeitos [...] politicamente conscientes e significantes” (CLIFFORD, 2011, p. 126). O conceito de etnografia também pode ser visto em outros autores: André (1995); Graue e Walsh (2003); Cohn (2005); Fonseca (2006).

<sup>13</sup> Ao longo da pesquisa de doutorado discorro diferentes experiências e diálogos entre as crianças. Neste artigo limitarei minhas observações a algumas considerações realizadas durante a pesquisa empírica.

conhecimento (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Psicologia, dentre outras) para dialogar com a heterogeneidade constituinte das infâncias (classe social, gênero, raça e etnia), por outro lado e paradoxalmente, lhes impinge um agravo de exclusão. Refiro-me especialmente às crianças moradoras dos quilombos.

Se a infância luta por se afirmar e sair da invisibilidade a que foi relegada, há, entretanto, corpos de crianças mais invisibilizados e inferiorizados, vítimas de preconceitos históricos”. As lutas para superar inferiorizações preconceituosas contra sua classe, seu gênero, sua etnia e sua raça são bem mais complexas. (ARROYO; SILVA, 2012, p.13).

Se as infâncias quilombolas são ocultadas ou invisibilizadas pela história porque pertencem a grupos sociais marginalizados pela sociedade, as crianças desse mesmo contexto se insurgem ao viver sua infância à revelia da ordem jurídico-institucional, ou seja, à base da omissão e da abstração de seus direitos, inclusive do direito de ser criança. Assim sendo, levanto algumas indagações: podemos incluir todas as crianças na condição de adultização precoce, por exemplo? (Seja essa adultização provocada pela mídia ou mesmo pelo trabalho). Não haverá meninos e meninas que rompam com as amarras impingidas pela estrutura política e econômica? Estariam todas as crianças condenadas a apenas ‘revisitar’ sua infância esporadicamente (já que não deixam de ser cronologicamente crianças)?

Que as crianças agem no cotidiano e que subvertem a realidade, também não podemos negar, no entanto, há nessa agência alguns ‘entraves’, quais sejam, suas vidas estão atreladas à vida dos adultos, e estes estão submetidos a condições de exploração econômica, social e política que marca a história da sociedade brasileira. Concordo, assim, com os pesquisadores, Miguel Arroyo e Maurício Silva (2012, p. 14), segundo os quais,

Os corpos dos sujeitos investigados nos revelam que a história de sua emancipação não depende só das crianças por mais que se afirmem sujeitos ativos. Depende da relação dialética imbricada criança e família, criança e adulto, no que se refere às lutas e conquistas de seus direitos individuais e coletivos.

De qualquer maneira, as crianças quilombolas, resistem e, mesmo com uma autonomia relativa, vivem suas infâncias como crianças nos contextos em que se inserem. Mas, quem são elas? Como vivem? Afirmo antecipadamente que essas crianças não vivem a dupla alienação da infância, lembrada por Ana Lúcia Goulart de

Faria: “[...] a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho” [...] (FARIA, 2003, p.72)

As infâncias quilombolas não vivem atadas a um computador, porque esses aparelhos são quase inexistentes em suas casas; não são fixadas à televisão, porque há vida no quilombo; não lhes é exigida uma série de atividades como, natação, balé ou inglês, porque têm um compromisso com elas mesmas, que é o de crescer sem deixar de ser criança; não são exploradas no trabalho porque são os adultos os únicos responsáveis por sua proteção e provisão nos quilombos.

Recorro novamente a Faria (2003, p. 72) para adequar suas palavras aos quilombos onde vivem as crianças. “Um lugar [...] onde se descobre o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas [...]. Assim, [...] podemos falar em uma nova descoberta da infância”.

Ser criança quilombola não significa viver a infância apenas como uma fase cronológica da vida ou enquadrada em uma ordem jurídica estabelecida. As crianças garantem seus direitos no cotidiano, nas suas formas de expressão que marcam seu “corpo lúdico” e seu pertencimento ao quilombo, “[...] corpo lúdico ou corpo brincante, isto é, aquele que, de forma revolucionária e emancipatória, expressa-se no tempo-espaço [...] (SILVA, 2003, p. 231). Essas infâncias retratadas superam o isto ou aquilo, elas constroem suas experiências com base naquilo que elas descobrem, imaginam e inventam no seu dia-a-dia.<sup>14</sup>

As crianças do quilombo não possuem carrinhos de controle remoto, tampouco bonecas que falam, mas têm árvores, morros e lagos para brincar. Elas criam enredos, criam cenas e dão seu próprio desfecho para as histórias das quais elas são autoras e atrizes. Portanto, falo aqui de crianças que ainda brincam... que brincam na ‘rua’, que brincam sem ter que prestar contas, que brincam, brigam, choram, ficam de mal, fazem as pazes e começam tudo de novo... a cada dia e de acordo com seus mundos de vida, e portanto, pela perspectiva da infância e não do mundo adulto. Logo, as crianças “[...]”

---

<sup>14</sup> Não sou ingênua e, neste caso, tampouco romântica, compreendi, principalmente após minha incursão nos campos de pesquisa, que as crianças quilombolas vivenciam uma precariedade de condições materiais de subsistência nas comunidades onde vivem. Assim também como nas instituições de educação infantil, quando experienciam violência simbólica, muitas vezes camufladas pelo discurso da igualdade. Há algumas pesquisas que levantam dados como esses constatados por mim em campo: PAIXÃO (2003); CAVALLEIRO (2000).

mostram que com seus imaginários é possível construir história, cultura e arte”. (SILVA, 2003, p. 216)

Muitos autores já contestaram a ideia de infância universal, Sarmiento (2005); Ariès (1979); Khulmann Jr (1998); Kramer (2002;2003), portanto, essa contestação nos leva a inferir que as infâncias variam a depender de vários fatores: etnia, gênero, classe social, religião. Assim também como a geografia na qual se inserem e seu pertencimento cultural determinam sua forma de se desenvolver e de ser criança, extrapolando os limites de uma infância homogênea.

As crianças no quilombo mantêm uma grande rede de relações, vivenciando aprendizagens e socializações em diferentes momentos e lugares, com os adultos, adolescentes e, especialmente, com seus pares. Estão na cachoeira, no riacho, no lago, no campo de futebol ou no parque. Participam, mesmo sem serem convidadas, da colheita de bananas, da retirada de hortaliças, da ordenha, da alimentação aos porcos, do culto religioso, da fabricação de doces, pães e bolachas. Enfim, as crianças circulam, interagem, se socializam e aprendem, mesmo quando o ‘outro’, não tem a intenção de ensinar.

As danças também marcam esse grupo, seja na capoeira, nas rodas de samba, no Maculelê<sup>15</sup>. Seus corpos no quilombo não representam um “território de disputa” (SILVA, 2003), pois são as crianças que estão no controle dos seus movimentos, em muitos momentos.

A coletividade, a interatividade, a participação e as experiências construídas, partilhadas e vividas, especialmente entre pares, são aspectos específicos dessas crianças.

Ao me referir às experiências das crianças quilombolas, o autor que especialmente tomo como referência para um aporte conceitual é Jorge Larrosa. Diz o autor:

A experiência é o que nos passa , o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 1998)

---

<sup>15</sup>Maculelê: dança de origem afro-indígena, realizada em momentos festivos de um dos quilombos pesquisado. Já o Samba de Roda ocorre sempre que os grupos se reúnem no outro quilombo, campo da pesquisa, seja em dias de festa ou mesmo em almoços nos domingos.

Compreendo assim que a experiência nos quilombos não é apenas sinônimo de atividade, de experimento ou método, uma vez que os acontecimentos construídos ou descobertos pelos grupos de crianças não possuem um caráter fugaz, mas se constituem de um fluxo de significados interligados e permanentes, porque mesmo a subjetividade de cada uma delas é consequência dos intercâmbios entre elas. Juntas, as crianças vão compondo o lugar e as situações, especialmente de brincadeiras, que lhes permitem ver, sentir, escutar, enfim, de viver sem interrupção. Como nos fala a música de Luiz Gonzaga “Estrada de Canindé”:

Quem é pobre anda a pé.  
Mas o pobre vê nas estradas  
o orvalho beijando a flor  
Vê de perto o galo campina  
que quando canta muda de cor.  
Vai molhando os pés no riacho  
que água fresca Nosso Senhor  
Vai olhando coisa a grané (...)

As crianças da comunidade quilombola ensinam que a aprendizagem e o conhecimento não se reduzem à oralidade ‘científica’, prática recorrente em uma sala de aula, mas ocorrem também por meio da corporalidade. Corporalidade essa como a anunciada pela professora Débora Sayão (2008, p. 94):

[...] expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele.

Com base em minhas observações, pareceu-me que as crianças, ao extrapolar o espaço social formal e a propalada ‘domesticação dos corpos’ que costuma ocorrer em tais espaços, experimentam maior autonomia e independência<sup>16</sup>, indispensáveis, no meu entender, para aprender e para ensinar.

### **As crianças quilombolas na educação infantil**

---

<sup>16</sup> Ressalto que, ao referir-me às crianças como autônomas e independentes, não nego sua interdependência (assim como os adultos)\_com o outro, seja o outro criança, seja o outro adulto ou o mundo físico e natural.

“Ela não tem a cor da minha pele”<sup>17</sup>. Frase expressa por um menino de cinco anos sobre uma menina negra e quilombola que integra seu grupo na educação infantil. Podemos indagar se as diferenças, mais do que reconhecidas, são postas em relação com expressões comumente ouvidas em ambientes escolares? Essa fala é representativa de tantas outras que, sabemos, se sucedem num país multirracial e multicultural como o nosso. A fim de ratificar o que estou afirmando, transcrevo um pequeno trecho da pesquisa de doutorado da professora Eliane Cavalleiro:

A pesquisadora em conversa com duas crianças que brincavam com bonecas no parque pergunta a uma delas se ela tem boneca preta como a de sua amiga, e a menina responde: “Não! Eu não gosto de preta! Eu gosto assim de branca!” A pesquisadora conclui que aquela criança “demonstra achar uma ideia absurda possuir uma boneca negra” (CAVALLEIRO, 2000, p. 65).

Ressalta a autora que sua convivência com crianças na educação infantil a fez observar que na faixa etária entre quatro e seis anos de idade as crianças negras já representavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico de pertença (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

Aqui faço uma ressalva sobre o que observei durante minha pesquisa de campo. Percebi uma explícita reação das crianças moradoras dos quilombos pesquisados diante de situações conflituosas entre elas e as crianças não negras. As crianças indicam que não se submetem simplesmente, mas reagem, muitas vezes, com segurança, demonstrando autoestima e autoimagem positiva. Certamente não daria para generalizar essa reação em todos os momentos, em particular frente aos adultos.

Atribuo às famílias dessas crianças um reforço identitário que favorece a construção de uma autoimagem positiva, como me diz a mãe de uma das crianças em conversa informal: “Eu digo para minha filha que ela é negra, que o cabelo dela é lindo, que ela é linda! ”. Logo, isso também as auxilia a superar práticas de exclusão existentes no cotidiano institucional e favorecer sua inclusão à medida que ela passa a ser também protagonista de propostas e ações no ambiente educacional.

Por outro lado, as crianças, inseridas em contextos sociais em que o pensamento racial está presente, em que estereótipos, preconceitos e discriminações vicejam por todo lugar, herança histórica que marca a sociedade brasileira, vivenciam uma realidade

---

<sup>17</sup> Frase expressa por um menino de 5 anos durante o momento de lanche na Educação Infantil. O menino se nega a dividir seu lanche com a menina, moradora do quilombo, porque, de acordo com sua exclamação, ela não tinha a cor da pele dele. Todavia, a menina não se constrange e contra argumenta fazendo-lhe compreender as diferenças. (A passagem da cena e diálogo compõe a tese de doutorado).

em que o ‘outro’ diferente’ é considerado inferior e, portanto, estigmatizado porque difere daquilo que é considerado referência.

Mas será que as crianças, nas relações entre pares, percebem as diferenças, dentre estas a étnico-racial? A resposta nos parece óbvia, no entanto, transcrevo dois pequenos trechos do diário de campo em que converso com as crianças.

Pergunto a Vini<sup>18</sup>, umas das crianças não negras que integra a sala da educação infantil em Macacu, se ele sabe onde fica a comunidade quilombola. Ao passo que ele me responde rapidamente: “Ah, lá no Fortunato, lá só tem gente pretinha, lá!” (Em 12 de maio de 2011)

Consigno ainda outra situação:

Kito e Nubia estão conversando sobre os desenhos que fazem. Em determinado momento, Nubia levanta a manga de sua blusa e fica com o cotovelo de fora. Kito (quilombola) olha, puxa a manga de sua blusa e diz: “Oh, o nosso pulso é igual e diferente, só que o teu é branco e o meu é preto!” (Apesar de kito falar de pulso, ele referia-se aos cotovelos de ambos). (Registro de campo, 12 de julho de 2011)

Além do reconhecimento das diferenças, há também a discriminação racial entre as crianças nos contextos educativos e na conduta das professoras (da parte destas, ainda que de forma inconsciente ou por meio do silêncio ou omissão). Transcrevo abaixo um trecho de uma entrevista que realizei com uma professora durante minha pesquisa de campo:

*Acredito que há momentos em que as crianças da comunidade quilombola sofrem discriminação sim, é sobre o cabelo, não querer dar a mão para o coleguinha negro. Eu já presenciei isso e não ignoro essa situação, eu chamo a atenção e questiono o porquê de determinadas atitudes. Algumas crianças têm isso muito forte e mesmo conversando elas resistem. Penso que essa situação vem de casa e elas reproduzem na escola. (Professora Tainá, em 14 de agosto de 2011)*

Essa professora parece não silenciar diante das manifestações de racismo por parte das crianças na sala, no entanto, é preciso ressaltar que a diversidade constituidora das diferenças não é apenas aquela que está evidente nos traços físicos, mas sobretudo aquele presente no conjunto das dimensões humanas e que forma a alteridade. Por isso,

---

<sup>18</sup> Todos os nomes apresentados na pesquisa são fictícios.

as diferenças precisam ser postas em relação, para efetivamente entender o que torna um ser humano diferente do outro, o que o torna singular, único. Essa prática poderá fortalecer um sentimento de respeito e um comportamento ético diante dos diferentes grupos étnico-sociais.

Em entrevista com outra professora, Joice, quando lhe pergunto como é trabalhar com as diferenças existentes em sala, esta me responde:

*No começo eu tinha dificuldade de falar porque achava que podia magoar as crianças falando sobre a cultura negra, falando sobre a África, porque é todo mundo negro lá (refere-se ao quilombo), como vão se sentir. Mas acho que não tem nada a ver, não há problema para eles e nem para nós, mas há ainda o preconceito da sociedade, então eu ficava pensando como eu iria falar. (Entrevista, 14 de agosto de 2011)*

A invisibilidade institucional das crianças de modo geral e em especial das crianças provenientes de grupos minoritários contribui para desvalorizá-las nas relações sociais estabelecidas com seu grupo:

As dificuldades apresentadas pela escola no tratamento das questões étnico-raciais são perversas com estudantes negros e não-negros, porque vão consolidando, no imaginário destes, por um lado a ausência e a insignificância da história da população negra no Brasil e suas origens no Continente Africano e, por outro, a relação de superioridade e inferioridade que acaba por se manifestar em práticas discriminatórias. Mais ainda, a invisibilidade sofrida pelas crianças e jovens negros tem levado muitos deles ao abandono e ao fracasso na escola (PASSOS, 2008, p.18).

Sabemos que o racismo não é natural, não é ontológico, mas fruto de concepções equivocadas construídas ao longo da história e da educação, logo, a não valorização de certos grupos raciais e a consequente não-inclusão de suas narrativas, de seus saberes nos currículos e nas práticas pedagógicas acarreta não só a anulação das diferenças, mas dos próprios grupos sociais. Em relação a isso e no que diz respeito às escolas em que trabalham, as duas professoras entrevistadas manifestaram sua opinião. Diz a professora Joice:

*Se conhecêssemos esses outros saberes poderíamos trabalhar em sala, é o que as professoras estão buscando. As mães não vieram na reunião que ocorreu com as crianças da educação infantil, então como conversar com elas? Elas estão sempre com pressa quando chegam na sala. Mesmo na entrega das avaliações elas vêm muito rápido, parece que a escola as bloqueou, limitou a comunidade. Eu tenho uma boa relação com as mães,*

*mas parece que faltou algo, não adianta falar em trabalhar os saberes da comunidade se nós não temos esse contato, se não há reunião. Acho que eles sofreram muito preconceito, talvez por isso ajam assim. (Em 14 de agosto de 2011)*

Ainda que essa professora responsabilize a escola pela falta de diálogo, também ressalta a omissão das famílias, agravando ainda mais a distância entre os dois contextos. A prevalecer essa postura, esse pensamento, a prática pedagógica continuará reproduzindo um currículo que não contempla as diferentes histórias, mas uma única história, aquela da cultura hegemônica.

Por sua vez, a professora Tainá, ao falar sobre o currículo, afirma:

*Penso que a escola falha em não convidar ou solicitar a participação de algumas das pessoas da comunidade para vir aqui na escola, porque essas pessoas teriam muitas coisas boas, poderiam contribuir com aquilo que sabem. A escola aberta poderia ser uma boa alternativa. Abrir esse espaço para que outras pessoas pudessem trazer novos ensinamentos. As aulas de capoeira, por exemplo, poderiam ser implementadas aqui na escola, há muitos ensinamentos que poderiam ser socializados pelos moradores da comunidade quilombola. (Entrevista com a Professora Tainá, em 14 de agosto de 2011)*

A diversidade como alicerce e constitutiva da vida social se esvai na escola quando os saberes e as aprendizagens gerados em outras realidades sociais não são considerados. A escola tem uma dupla função: contemplar os conhecimentos universais e aqueles que advêm dos vários contextos em que se inserem os diversos grupos sociais de seu entorno espacial e que dela fazem uso.

Podemos concluir então que a discussão e a reflexão sobre as diferenças, sejam étnicas, sejam culturais é relevante na medida em que:

[...] não somente [...] organiza os conhecimentos a serem socializados e apropriados pelos sujeitos, mas porque neles estão implícitas as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros; neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo, neles também estão presentes possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades (PASSOS, 2008, p. 17).

No entanto, as duas professoras a que acima fiz referência, quando questionadas sobre o que têm feito nessa direção, falam sobre uma completa ausência de discussão. Falam o que acham que não deve ser feito, mas não sabem o que colocar no lugar do

que negam, ou seja, não sabem o que trabalhar, que conteúdos privilegiar e como agir diante de determinadas práticas entre as crianças, dentre estas, as práticas de racismo.

Concluo então que a educação infantil também tem sido palco disseminador de desigualdades da estrutura social, haja vista a pouca movimentação no intuito de alterar condutas silenciadas, camufladas ou mesmo explícitas de racismo.

É necessário resgatar a história. Há contribuições que precisam sair da camuflagem imposta. Além da culinária, da música, das ervas medicinais, que outras histórias e aspectos da cultura e das contribuições das comunidades quilombolas poderiam ser introduzidas na educação infantil?

Ora, deixar qualquer contribuição de fora, seja ela indígena, africana, europeia ou asiática é limitar o acesso das crianças às múltiplas realidades existentes no mundo e inviabilizar a construção de ações e projetos pedagógicos diversos.

Se um dos objetivos da educação infantil é ampliar o repertório de vivência e de cultura das crianças por meio de experiências diversificadas, todas as raízes, incluindo a africana, deveriam fazer parte desse repertório. Parece obvio! Mas não o é em sala de aula.

### **Considerações finais.**

Este artigo, que teve o intuito de apresentar algumas reflexões que compõe a pesquisa de doutorado, buscou desvelar o lugar que as crianças quilombolas ocupavam e compreender suas formas de expressão. Estou convicta de que observá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos, como os quilombos, pode ampliar nossa percepção sobre o mundo. Ampliar nossa percepção sobre a diversidade humana e levar-nos a enxergar e a indagar sobre aquilo que é banalizado, justamente porque perdemos o encanto do olhar tão perceptível nas crianças e imprescindível para sonhar e construir mudanças.

Cheguei aos diferentes lugares dos quilombos pelas mãos das crianças e me defrontei com o complexo universo da diferença, da riqueza humana e, por fim, da desestabilização das minhas certezas. Compreendi que as relações educativas e as formas de existências das crianças nos quilombos deixam clara a necessidade de se insurgir contra os padrões de uma educação alicerçada na supremacia de conhecimentos pelos quais se tenta submeter as infâncias à passividade e à homogeneização de práticas e epistemologias.

Para esse mister é necessário denunciar as ausências produzidas e as histórias invisibilizadas desenvolvendo, junto com os adultos, mas também e, principalmente, com as crianças, estratégias de articulação e permeabilidade entre as diferentes práticas educativas, expressões e culturas. Talvez essa pudesse ser uma maneira de implementar a alteridade de que todos os sujeitos são constituídos, enxergando cada um em seu próprio termo.

Com base em minhas análises, interpretei diferenças entre as práticas educativas no interior dos contextos institucionalizados de educação infantil e aquelas estabelecidas no interior dos quilombos. Nesses últimos, compreendi que essas práticas não se dão formalmente, mas por uma gama de experiências vividas e compartilhadas diariamente entre os diferentes sujeitos. É nos meandros desse cotidiano que as crianças, nas relações que estabelecem com outras crianças (sejam elas maiores ou menores) e com os adultos, aprendem e ensinam, seja pela observação, por meio da escuta das histórias dos adultos, pela participação em pequenas tarefas, ou ainda na escolha e na decisão do que brincar e como brincar, enfim, na opção de onde e com quem estar. São esses saberes que unem as crianças a uma identidade e a uma alteridade.

Pude observar, nos campos de pesquisa, que o grupo social de origem das crianças moradoras dos quilombos lhes dá base e ancoragem para sua constituição no interior dos espaços institucionais. Sobressaem-se os laços parentais e de cumplicidade, em que subjaz um fortalecimento e empoderamento de grupo que lhes possibilita instituir uma ordem diferente da convencional, especialmente quanto à referência de estilos, de estética, de feio ou bonito, enfim de diferentes formas de pensar, de agir e de brincar comuns e características de uma sociedade comunal diferenciada, portanto, em relação aos que convivem em outros espaços sociais.

Já as práticas educativas institucionalizadas expressam valores e práticas oriundas de uma cultura de referência, uma cultura escolar<sup>19</sup>. A ênfase na cultura escolar determina uma cultura docente, ou seja, uma forma de fazer educação que se baseia na transmissão de um tipo de conhecimento que serve para ajustar os sujeitos-crianças a uma forma de comportar-se frente a uma demanda social, política, econômica e

---

<sup>19</sup> Quando me refiro à cultura escolar, falo de práticas, mas, especialmente, refiro-me a conhecimentos construídos sob o manto do projeto da Modernidade e que, muito embora sejam considerados importantes para a formação humana, não podem ser considerados hegemônicos a ponto de anular outras culturas e especificidades também responsáveis pela constituição dos sujeitos, haja vista esses sujeitos estarem imersos em uma rede diversa no qual diferentes mediações e práticas educativas se fazem presentes.

religiosa da sociedade atual. Uma cultura docente que reproduz hermeticamente um conhecimento externo, com poucas brechas para produzir novos saberes a partir de dentro, logo, da diversidade constituinte dos diferentes grupos de crianças que frequentam diariamente o espaço escolar. Exemplifico: não se estabelece uma articulação entre os saberes da escola e aqueles trazidos pelas crianças quilombolas de suas comunidades, tais como as formas de captação da água no quilombo (como ela chega nas torneiras das casas), o não desperdício da água e dos alimentos, a irrigação da horta, a colheita do café, o corte da banana, o cuidado com os animais, a preservação dos passarinhos, o conhecimento sobre as árvores, frutas e sementes, a utilização de ervas medicinais, as formas de liberdade, de solidariedade, de cooperação e, ainda, de invenção de brinquedos e novas formas de brincar.

As considerações aqui expostas não têm o intuito de opor um espaço educativo ao outro. Como professora que sou, penso que a educação institucionalizada pode sim ser um dos caminhos possíveis para que as crianças, situadas histórica e culturalmente, reinventem a realidade que as cerca e, pelos entremeios que constroem, consigam promover outras práticas educativas que se descolem do ‘velho’ modelo, rumo a uma nova humanidade.

Mas para que isso aconteça, avalio que não basta constatar a existência das comunidades quilombolas que estão próximas geograficamente das escolas, mas colocá-las em diálogo (escolas e comunidades). Indicar que há outras realidades e, portanto, possibilidades de ressignificar saberes e experiências educativas que levem em conta uma política educacional comprometida com as diferenças e com a diversidade humana.

Concluo que é necessário iniciar com aquilo que parece ‘básico’ no dia-a-dia. As crianças negras e quilombolas precisam ser representadas. E isso pode ser feito de muitas maneiras, a começar por repensar a literatura infantil que, inspirada na cultura europeia, privilegia personagens louros. É preciso, pois, reverter esse quadro, dando destaque também a personagens negros. As decorações das paredes precisam incluir diferentes estéticas. Os materiais de pesquisa (filmes, revistas, livros, CDs) devem enfatizar as diferentes culturas e etnias. Os brinquedos e brincadeiras (bonecos e bonecas negros) devem estar presentes no cotidiano. Objetos e materiais de uso pessoal como *shampoos* e pentes precisam ser adequados aos vários tipos de cabelos. As famílias com diferentes ancestralidades podem ser convidadas para contar suas histórias. A arte pictórica como expressão da diversidade cultural deve traduzir o

cotidiano das comunidades. As canções e diferentes expressões verbais devem incluir a tradição de diversas culturas. As festas realizadas nos quilombos como parte de sua tradição cultural poderiam também ser incluídas nos calendários da escola, como a Festa da Tainha, de São Lourenço ou São Benedito. Enfim, as indicações acima podem ser incluídas nas práticas pedagógicas em que a diversidade não é apenas respeitada ou reconhecida, mas trazida para o bojo das relações educativas visando a ampliação do universo sociocultural das crianças, ou seja, as crianças, todas as crianças, podem aprender, desde a mais tenra idade, que o mundo é composto por diferentes grupos sociais, diferentes histórias, diferentes jeitos de saber e de fazer.

As comunidades quilombolas e as crianças que fazem parte desses contextos oferecem uma multiplicidade de experiências educativas que poderiam estar presentes nas instituições de educação, mas, para isso, é necessário conhecê-las, valorizá-las e incluí-las, de fato, no cotidiano institucional.

### Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo e Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: contexto, 2000.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xkrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002

FARIA, Ana Lucia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES,

Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FONSECA, Claudia. **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

GEETRZ, Cliford. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gubbnkian, 2003.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41 - 59, jul. 2002

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, v. 4, n. 2, Florianópolis, 2000. Disponível em: <[www.nuer.ufsc.br/osquilombosnobrasil.html](http://www.nuer.ufsc.br/osquilombosnobrasil.html)>. Acesso em: 8 jun. 2011.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: **Encontro da ANPOCS**, 31, 2007, Caxambu, 2007.

PAIXÃO, Marcelo de Paula. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASSOS, Joana. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro; SPONCHIADO, Justina Inês (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SANTANA, Patrícia. **Entremeios sem babado**. Ilustração de Márcia Àvila. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SARMENTO, Manoel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento que separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama doce-amarga:** (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. **A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura midiática.** Trabalho apresentado no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ, 2005