UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA PEREIRA DE SOUSA

TRABALHO, DIVERTIMENTO E ESCOLA:
Elementos da história da infância em São Luis de Montes Belos - Go

Goiânia
2009

FLÁVIA PEREIRA DE SOUSA

TRABALHO, DIVERTIMENTO E ESCOLA:
Elementos da história da infância em São Luis de Montes Belos - Go

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera.

Goiânia
2009

Flávia Pereira de Sousa

TRABALHO, DIVERTIMENTO E ESCOLA:
Elementos da história da infância em São Luis de Montes Belos - Go

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em_____ de_____de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____
Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera -UFG

_____
Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa -UFG

_____
Profa. Dra. Diane Valdez -UFG

_____
Profa. Dra. Cleria Botelho da Costa –UNB

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, a Profa. Dra. Isabel Ibarra Cabrera, pelo trabalho fundamental na estruturação desse trabalho. Suas análises, suas proposições e exigências foram contribuições imprescindíveis ao longo deste estudo.

Agradeço à Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa e à Profa. Dra. Diane Valdez pela importantíssima contribuição durante a minha qualificação. Suas análises, considerações, proposições e exigências foram valiosíssimas para a estruturação final desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED), pelas discussões, estudos e pesquisas realizadas ao longo desse período, que suscitaram um grande interesse pela temática da infância e sua educação e possibilitaram o aprendizado sobre como fazer pesquisa.

Agradeço a minha família pelo apoio, pelo incentivo e pelas infinitas contribuições ao longo dessa trajetória de estudos. Sua presença foi e continua sendo de suma importância ao longo de minha vida acadêmica.

Resumo

O processo de educação da infância transcorre de maneira diferente em alguns aspectos e semelhante em outros, ao longo das gerações. Os elementos integrantes desse processo, os quais são historicamente construídos, podem apresentar permanências e transformações, no decurso das gerações. Neste trabalho, investigamos permanências e transformações na educação da infância, por meio da análise de relatos de memórias de infância de três gerações de migrantes mineiros residentes na cidade de São Luis de Montes Belos. Encontramos como elementos fundadores da educação dessas três gerações o trabalho, o divertimento e a escola. Estes elementos, embora constituidores da infância de todos os entrevistados, pela presença ou pela ausência, apresentam peculiaridades em cada geração e em cada relato. Percebemos uma relação de continuidade ao longo das três gerações, uma vez que o trabalho, o divertimento e a escola perpassam a todas, não de forma idêntica, mas passando por uma reorientação, sobretudo na terceira geração. Para cada geração eles ganham um significado, um lugar, uma função, de acordo com o contexto sócio-histórico em que os indivíduos estavam inseridos. Em cada geração houve um modo particular de se viver e de criar os filhos, sendo este expressão e ao mesmo tempo estruturador da própria cultura. Esse modo caracterizou-se por práticas relativas ao trabalho, ao divertimento e à escola. Estas práticas, carregadas de significados, alicerçam-se em representações acerca da criança e da infância, que emergem dos relatos das três gerações pesquisadas. Ora o trabalho, ora a escola, ou ambos, foram tomados como elementos centrais na preparação da criança para a vida adulta. O divertimento, por sua vez, no contexto de cada geração, ou se apresentou como uma prática não diretamente ligada a essa preparação, ou se encontrou entremeado aos elementos centrais desse processo – trabalho e/ou escola, ou ainda se constituiu em um direito da criança e em uma necessidade da infância. Tomamos como referencial teórico norteador dessa pesquisa os estudos de BOSI (2003), LE GOF (1996), QUEIROZ (1998), BENJAMIN (1987 E 2002), BRETAS (1991), SILVA (2001), SOUSA (2001), PRIORE (2005), VALDEZ (1999 e 2003), ARIÈS (2006), HEYWOOD (2004), LEONTIEV (2004), VIGOTSKY (1998 e 2004), BARBOSA (1997), ROUSEAU (2004), LEWIS (1961), CARVALHO (1995), ALMEIDA (2007), MARQUES, NEVES E NETO (2002) e PINSKY (2005), dentre outros. Uma análise cuidadosa das entrevistas, fundamentada no referencial teórico construído, permitiu-nos estruturar esse estudo, que poderá contribuir para a discussão acerca da infância e sua educação.

Palavras-chave: história, memória, infância, trabalho, divertimento e escola.

Abstract

Education process of the childhood goes to different form in some aspects and similar in another aspects along generations. The integrated elements of these process are historically built, they can present remain and transformations in generation speeches. In this work, we investigate remain and transformations in the education of the childhood, through of the analysis of account childhood memories for three generations from miner migrant resident in the Sao Luis de Montes Belos city. We meet as education founder elements of these three generations of the work, the amusement and the school. These elements, although constituted of the childhood from every interviewee, by the presence or absence, they present specialties every generation and every narrative. We understand a relation of continuity along three generations, once the work, the amusement and the school spend for every, not identical form, but spending for reorientation, overcoat into third generation. For each generation, they gain a meaning, a place, a function, in accordance with the context *socio-historic* in which the people were inserted. Every generation had a particular form to live itself and to educate the children, being this expression and at the same time the structuring of the very same culture. This way characterized itself for relative practices to the work, to the amusement and to the school. These practices carried of meanings, to found itself in representations about the child and childhood, who lift up of the narrative about three researched generations. Sometime the work, sometime school, or both, are taken as central elements in the preparation from the child to the adult life. The amusement, in turn, in the context of each generation, or it presented itself as a practice not straight connected this preparation, or it found itself between middle to the central elements of this process – work and/or school, or still it constituted itself at a right of the child and at a necessity of the childhood. We took as reference theoretical and the lead of this research about study of BOSE (2003), LE GOF (1996), QUEIROZ (1998), BENJAMIN (1987 E 2002), BRETAS (1991), SILVA (2001), SOUSA (2001), PRIORE (2005), VALDEZ (1999 e 2003), ARIÉS (2006), HEYWOOD (2004), LEONTIEV (2004), VIGOTSKY (1998 e 2004), BARBOSA (1997), ROUSEAU (2004), LEWIS (1961), CARVALHO (1995), ALMEIDA (2007), MARQUES, NEVES E NETO (2002) e PINSKY (2005), etc. A careful analysis about interviews, joint by reference theoretical built, it let us to structure this study, which can to contribute for a discussion about childhood and their education.

Key-words: History, Memory, Childhood, Work, Amusement and School.

Lista de Ilustrações

Ilustração 1 Mapa do Estado de Goiás: O Velho e o Novo Mato Grosso goiano.....39

Lista de Tabelas

Tabela 1 Trabalhos realizados pelos entrevistados da primeira geração..... 80
Tabela 2 Divertimentos realizados pelos entrevistados da primeira geração..... 100
Tabela 3 Trabalhos realizados pelos entrevistados da segunda geração..... 109
Tabela 4 Trabalhos realizados pelos entrevistados da terceira geração..... 126
Tabela 5 Divertimentos realizados pelos entrevistados da segunda geração..... 142
Tabela 6 Divertimentos realizados pelos entrevistados da terceira geração..... 146

SUMÁRIO

RESUMO 5

ABSTRACT..... 6

LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... 7

LISTA DE TABELAS..... 8

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA MIGRANTE: RELATOS ORAIS SOBRE MEMÓRIAS DE INFANCIA NOS CAMINHOS DE MINAS GERAIS A GOIÁS..... 21
1.1. História oral e memórias de infância..... 23
1.2. Memória e história da infância nas *lembranças de velhos*..... 29
1.3. Memórias de migrantes: de Minas Gerais para o Mato Grosso goiano..... 36

CAPÍTULO 2 – SER CRIANÇA É TER INFÂNCIA? UMA ANÁLISE SOBRE O LUGAR DO TRABALHO, DA ESCOLA E DO DIVERTIMENTO NA VIDA DA CRIANÇA 54
2.1. Representações historicamente construídas sobre a infância e a criança no Ocidente..... 54
2.2. As crianças das famílias de migrantes mineiros e a educação pela *aprendizagem*..... 61
2.3. A presença do trabalho como elemento de constituição e/ou de negação da infância..... 74
2.4. A escolarização das crianças migrantes: possibilidades e restrições..... 81
2.5.O tempo e o espaço do divertimento na educação das crianças migrantes..... 91

CAPÍTULO 3 – O ITINERÁRIO DE TRÊS GERAÇÕES: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA INFÃNCIA..... 104
3.1. Reorientando o lugar do trabalho na educação da infância: o rompimento de um ciclo..... 107
3.2. Mais estudo, menos trabalho: a presença da escola como elemento balizador da educação da infância..... 116
3.3. Brincadeira é coisa de criança: recuperando o tempo perdido..... 135

CONCLUSÃO..... 150

BIBLIOGRAFIA..... 158

ANEXO..... 166

Introdução

Os estudos sobre a infância constituem um campo de pesquisa fértil, no qual se apresentam inúmeros trabalhos, resultantes do esforço por se compreender, delinear, analisar a infância em diferentes períodos e contextos histórico-sociais, expondo e apresentando as nuances no que se refere às concepções de infância e de criança. Particularmente no que tange ao tipo de tratamento reservado à criança, nos mais diversos aspectos, mas em especial com relação ao brinquedo, ao estudo, ao trabalho, à preparação para a vida adulta, torna-se necessário uma maior atenção, no sentido de compreender o processo de socialização da infância.

Pensar sobre estas questões contribuiu para a estruturação da pesquisa que ora apresentamos. Este trabalho surge, portanto, de uma inquietação, de um pensar sobre a educação da infância e sobre como ela transcorre historicamente. O modo como se desenrola essa educação, as características desse processo, os elementos que o compõem, as bases em que se fundamenta constituem-se em questões que exigem investigação, análise, busca por se conhecer e compreender como acontece a educação da infância em diferentes contextos. Neste trabalho investigamos a infância no Estado de Goiás, particularmente no município de São Luis de Montes Belos. Nos propomos a investigar permanências e transformações na educação da infância, ao longo da trajetória de infância de três gerações de seis famílias de migrantes mineiros que se estabeleceram nesta localidade nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, nos propomos conhecer essa infância por duas vias: iniciamos através de um estudo teórico que abrange a temática da infância em Goiás e no Brasil, além de estudar pesquisas sobre a história da infância na Europa e na América do Norte, para compor um referencial teórico que permita discutir sobre a história da infância e da criança com maior consistência. A segunda via configura-se como o fio condutor de todo esse trabalho: a pesquisa empírica que oferece base, dados, elementos para as análises que serão apresentadas ao longo do estudo.

Consideramos que seria importante explicar como surgiu o interesse por pesquisar memórias de infância e como foi se delineando nosso objeto. Primordialmente, o interesse pelas memórias de infância e pela temática da infância surgiu do contato com meu avô, que além de ser um contador de histórias e causos, é um narrador incansável de sua história de vida, principalmente de sua infância. Em uma busca por preservar suas memórias, iniciei um

trabalho de gravar suas histórias e causos, assim como suas recordações de infância. Estas, particularmente, despertaram em mim uma especial atenção. Era ainda um trabalho muito amador, sem um conhecimento sobre o trabalho com gravação e com entrevistas.

Esse interesse cresceu graças ao trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos[1] (GEPIED), que realiza uma ampla pesquisa sobre a infância em Goiás. O grupo busca reunir dados sobre o máximo possível de regiões do Estado, para um mapeamento e estudo sobre a infância em diferentes épocas e contextos. Participando do grupo desde 2006, e, neste período, residindo no município de São Luís de Montes Belos, assumi a tarefa, juntamente com mais um membro do grupo, de pesquisar nesta região. O propósito era de reunir dados referentes à infância em São Luís de Montes Belos e nas regiões circunvizinhas. Neste período, alcançamos um número de cem entrevistados, entre homens e mulheres, residentes em São Luis de Montes Belos, Turvânia, Firminópolis e Aurilândia, com idades entre sessenta e noventa anos. Além de conversas informais e depoimentos gravados, tivemos acesso a imagens, a objetos, como livros, instrumentos de trabalho, dentre outros, pertencentes aos entrevistados. Através deste trabalho de pesquisa sobre memórias de infância, reunimos dados referentes à vivência em família, ao espaço-tempo para ser criança, às atividades (trabalhos, brincadeiras, escola) que eram realizadas durante a infância, ao modo de se criar, cuidar e educar os filhos.

Neste momento, já não se tratava de um trabalho baseado no senso comum, mas de uma pesquisa fundamentada em um referencial teórico que aos poucos foi sendo construído. Participar do GEPIED foi de fundamental importância também para o aprendizado acerca de como fazer pesquisa.

Neste trabalho, a pesquisa empírica foi realizada utilizando a História Oral como metodologia. Através de entrevistas, buscamos reunir, levantar dados sobre a infância em Goiás, durante o século XX, no município de São Luis de Montes Belos, recolhendo memórias de infância de indivíduos pertencentes a três gerações. Esta escolha por trabalhar com memórias possibilitou-nos reunir dados riquíssimos acerca da infância dos dezoito indivíduos selecionados para a pesquisa. Estes indivíduos, participantes da pesquisa,

[1] O Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED), da Faculdade de Educação da UFG, de Goiânia, coordenado pela Profª Drª Ivone Garcia Barbosa, realiza pesquisas sobre a história e a educação da infância no Estado de Goiás. O grupo desenvolve um projeto denominado "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas". O grupo tem a participação de professores da UFG, de outras instituições de ensino superior, de alunos de graduação em diversas áreas e de bolsistas. Uma das atividades realizadas pelo grupo consiste em um grupo de estudos, do qual participam os membros do grupo e convidados, como professores da rede municipal de Goiânia e alunos da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG.

pertencem a uma realidade muito presente no Estado de Goiás: são migrantes e filhos de migrantes mineiros, que vieram para Goiás nas primeiras décadas do século XX.

A seleção dos sujeitos para participarem desta pesquisa deu-se do seguinte modo: através do estabelecimento de contato com alguns indivíduos idosos, residentes no município de São Luis de Montes Belos, selecionados no grupo que fora entrevistado em 2006, dentro do trabalho do grupo de pesquisa, constituímos uma espécie de rede de informação, onde um indivíduo apresentava ou indicava um conhecido, que poderia vir a ser um participante da pesquisa. Com isso, foram contatadas sessenta pessoas, homens e mulheres, entre 60 e 90 anos de idade. Com esses indivíduos travamos conversa informal e obtivemos depoimentos sobre suas vidas, sobre a infância, sobre como foi o tempo de criança; sobre as atividades que realizavam quando eram crianças; sobre onde passaram a infância; sobre suas origens. Mediante esse trabalho, foi possível perceber o quanto todos esses indivíduos apresentavam um contexto de vida, de infância, semelhante em muitos aspectos. Dentre estes, foram selecionados seis indivíduos, entre os mais idosos, com idade entre setenta e noventa anos, para serem entrevistados. Escolhemos os indivíduos mais idosos, para termos acesso a dados referentes a um período e a um contexto menos conhecido. Partindo de cada sujeito, foram selecionados mais dois indivíduos, formando um ciclo de três gerações de cada família, sendo um pai/mãe, um filho (a) e um neto (a). Desse modo, realizamos um estudo intergeracional[2] com indivíduos pertencentes a seis famílias. Delimitamos a quantidade de seis famílias, ou seja, dezoito participantes, entre homens e mulheres. Não tomamos como um dos vieses desse trabalho a discussão de gênero, embora questões ligadas a essa temática estejam presentes, ora nas entrelinhas, ora explicitamente, ao longo da discussão empreendida. Não nos deteremos, neste trabalho, em discutir sobre essa questão, mas consideramos, pela sua importância, que ela pode emergir em estudos futuros.

Buscamos observar alguns elementos fundamentais para a escolha dos entrevistados, os quais se referem ao tempo: foram escolhidos para a primeira geração indivíduos entre 70 e 90 anos, nascidos nas décadas de 1920/1930. Escolhemos os indivíduos mais idosos do grupo pré-selecionado, para ter acesso a doados relativos a um passado mais longínquo. Partindo dessa geração, temos os indivíduos pertencentes à segunda geração, nascidos entre 1950/1960 e os indivíduos pertencentes à terceira geração, nascidos entre 1970/1990; o espaço: a origem mineira e rural da primeira geração, uma vez que constatamos que cerca de oitenta por cento todos os indivíduos pré-selecionados eram migrantes ou filhos de migrantes vindos de Minas

[2] Buscamos suporte para estruturar uma pesquisa intergeracional no trabalho de Lewis (1961), fruto de uma pesquisa intergeracional realizada no México.

Gerais, nascidos e criados na zona rural, que vieram para Goiás, para São Luis de Montes Belos e regiões circunvizinhas, na expectativa, segundo eles, de encontrar melhores condições de vida, de enriquecer, adquirir terras, gado e poder voltar para Minas Gerais em situação mais próspera, ou mesmo fixar-se definitivamente nas terras goianas; o contexto sócio-econômico: famílias pobres, cuja maioria viveu como agregados rurais e continuaram nesta situação após a vinda para Goiás; o contexto cultural: famílias que compartilham práticas, costumes e tradições, inclusive no que se refere à educação das novas gerações. Estes elementos tomados como fatores para a seleção dos entrevistados fizeram com que, ora devido a um, ora devido a outro elemento, muitos indivíduos não pudessem ser participantes da pesquisa. Por ser um estudo intergeracional, esbarramos em um empecilho que também colaborou para restringir o número de entrevistados: no momento de selecionar os participantes da segunda e da terceira geração, muitos indivíduos se negaram a participar. Com isso, acabamos por trabalhar com um número menor, mas não menos expressivo, de entrevistados.

Observando atentamente o conteúdo das conversas com os indivíduos pré-selecionados para a pesquisa, emergiram as questões balizadoras desse estudo. Através deste trabalho de escutá-los, surgiram elementos que se mostraram contundentes: o espaço e o tempo para ser criança; as atividades realizadas durante a infância: trabalhos, divertimentos, estudo; o modo de se criar, cuidar e educar os filhos. De modo muito particular, despertou-nos o interesse a questão das atividades realizadas pelas crianças durante a infância, que giraram em torno da tríade trabalho, divertimento e estudo. Esses três elementos apareceram de forma muito peculiar na infância de todos os sujeitos, seja pela presença ou mesmo pela ausência de um ou de outro elemento. Diante disso, buscamos analisar permanências e transformações no tocante a esses mesmos elementos ao longo da trajetória de infância dessas três gerações, discutindo sobre a presença/ausência destes elementos durante a infância dos entrevistados.

Trabalhamos com um roteiro de entrevista que se estruturou a partir das próprias entrevistas. Isso não quer dizer que tenhamos partido para a pesquisa empírica sem um instrumento de pesquisa. Ao contrário, de posse de um primeiro roteiro de entrevista, uma primeira etapa da pesquisa foi realizada. Contudo, durante as entrevistas com os sujeitos da primeira geração, foram surgindo elementos novos, que não estavam, a princípio, sendo buscados. Tais elementos emergiam nas falas dos entrevistados com uma freqüência e veemência, a ponto de apontarem para dados relevantes, que a partir de então se tornaram presentes em um novo roteiro de entrevista. Este novo roteiro foi utilizado para entrevistar todo grupo de sujeitos selecionados para fazer parte deste estudo.

O roteiro de entrevista que norteou este trabalho abrange sete tópicos, diferentes, porém interligados, todos fazendo referência ao período da infância dos entrevistados. São eles: recordações da infância, brincadeiras, contação de histórias e causos, cantigas de roda, experiências de trabalho, escolarização e a convivência com os pais.

No primeiro roteiro de entrevista, os elementos norteadores das perguntas eram recordações da infância, brincadeiras e contação de histórias e causos. Pois, bem. Por mais que tentássemos permanecer fiel a estes elementos, os entrevistados insistiam em falar sobre outros, que pareciam muito mais marcantes para eles. Assim, após selecionar algumas entrevistas da primeira etapa e analisar seu conteúdo, ficou evidente que a questão do trabalho, por exemplo, tornou-se uma constante nos relatos, ao lado da temática da escola, das brincadeiras, das cantigas de roda e da contação de histórias e causos. Esses dados que emergiram durante o próprio trabalho de entrevista, não poderiam ser descartados, ignorados. Com isso, estruturou-se um roteiro de entrevista mais denso, complexo, que apontava para outros elementos marcantes na trajetória de todos os entrevistados.

Então, trabalhando com um roteiro que abrangia muitos elementos, nossa tarefa tornava-se mais difícil, porque devíamos pensar sobre como lidar com os dados tão variados que foram obtidos nessa nova etapa de entrevistas. Utilizando a história oral como metodologia, foi possível perceber a infância dos entrevistados para além das brincadeiras, cantigas de roda e contação de histórias e causos. Outros elementos, igualmente ou mais fortes, apareceram.

Cada elemento discutido ao longo deste estudo recebeu por parte dos entrevistados da primeira geração uma denominação muito própria, não divergindo, mas caracterizando os termos a serem utilizados na pesquisa. Quando falam de recordações de infância, utilizam a expressão “lembrança”. Para as experiências na escolarização, no ensino, os entrevistados referem-se a “estudo”. Para o trabalho, os termos que sempre aparecem é “serviço” ou “ajuda” e para a questão da brincadeira, das cantigas, dos causos, se referem a “divertimento”. Esses termos utilizados ao longo das entrevistas, que podem ser eles próprios dados importantes a serem analisados, emergem como categorias centrais neste estudo, pois são reveladores de concepções ligadas à infância e ao ser criança, que perpassam as três gerações.

Um aspecto interessante surge em todas as entrevistas da primeira geração, quando propomos para que os participantes falem sobre suas recordações da infância. O que aparece de comum aos entrevistados se refere primeiramente ao trabalho, o serviço ou ajuda, como eles denominam; em seguida, à questão da migração, das dificuldades da vinda para Goiás.

Depois, às brincadeiras, contação de histórias e causos, cantigas de roda, à sua presença ou ausência durante a infância e finalmente, à escola.

Decidimos, com base no conteúdo dos relatos e também nas expressões usadas pelos sujeitos da primeira geração, reunir os assuntos a serem discutidos neste trabalho em três categorias de análise: trabalho, divertimento e escola. Estas categorias englobam as questões tratadas em todos os tópicos de assuntos propostos para as entrevistas, embora não iremos nos deter em analisar todos os elementos presentes nas entrevistas, o que seria uma empreitada muito audaciosa, senão impossível, para um único trabalho. Decidimos também conservar os relatos de todos os sujeitos intactos, ou seja, transcrevê-los respeitando as características lingüísticas de cada um. Por isso, não os submetemos a correções para adequação à norma culta, mas preservamos o modo próprio de falar, de se expressar, particular a cada um dos indivíduos. Essas particularidades ligadas à fala estão relacionadas ao modo de vida dos sujeitos, pelo que não deixa de se constituir em elemento para análise, embora não seja nosso interesse deter-nos sobre essa questão.

Alguns questionamentos contribuíram para a analise sobre as permanências e transformações referentes à educação dessa infância: dentro de uma mesma geração, são encontradas muitas semelhanças no que se refere ao modo de vida, à educação recebida. Mas, estas similaridades avançam até a geração seguinte ou passam por transformações? Como se estruturam os laços intergeracionais, para que o indivíduo-criança não perca suas origens nem fique preso ao passado, sobretudo em uma época de mudanças tão aceleradas como fora o século XX? Como as vivências, as experiências, foram sendo incorporadas, apropriadas pela geração seguinte? Que vivências, práticas e representações foram absorvidas, incorporadas ou esquecidas, e mesmo rejeitadas, negadas? Como os migrantes, os grupos familiares, resguardaram e transmitiram suas tradições, sua cultura e conviveram com novas formas de socialização e de educação, de cultura presentes em Goiás ou a serem constituídas a partir de então? E quando se trata de migração para uma região pouco povoada, como o Estado de Goiás, nas primeiras décadas do século XX, e de São Luís de Montes Belos, que neste período consistia ainda em um povoado, contando com parcos recursos, como criar, cuidar e educar os filhos nesse contexto, que se caracteriza pelo enfrentamento de situações adversas, de intempéries?

Esta análise, voltada para a questão da educação da infância, mostra-se reveladora de toda uma cultura em torno de como criar, cuidar e educar a criança, onde, em que espaço e lugares empreender esta educação – que pode ser formal e/ou não formal, quando iniciá-la e quando introduzir cada nova etapa da preparação para a vida adulta. É interessante analisar

como esse processo de construção da identidade, da constituição e redefinição da própria cultura se dá quando transcorre em meio à situação de migração de um Estado para outro, de uma região para outra. Sendo a cultura uma produção humana, e sendo ela processual, ou seja, está em permanente movimento e transformação (BARBOSA, 1997), torna-se imprescindível analisar o que se conserva e o que se transforma ao longo das relações estabelecidas entre o homem e o meio.

Para empreender essa pesquisa, tornou-se fundamental a constituição de um referencial teórico consistente. A pesquisa de Lewis (1961) foi importante para a análise da relação entre as gerações, uma vez que nos propomos a fazer um estudo intergeracional. Lewis (1961), faz um estudo intergeracional, partindo da análise da vida cotidiana de cinco famílias mexicanas e no seu livro apresenta uma visão mais profunda da vida de uma destas famílias. Ao falar de cultura, ele explica que esta supõe, essencialmente, um padrão de vida que passa de geração em geração. O autor discute sobre a presença de uma cultura da pobreza[3], que apresenta características sociais, econômicas e psicológicas muito particulares, que podem se constituir em um "padrão de vida" que perpassa gerações (LEWIS, 1961). Percebemos a presença de alguns elementos que lembram essa "cultura" na trajetória de alguns entrevistados. Também por isso consideramos importante analisar a discussão realizada pelo autor, para questionar se realmente existe essa "cultura da pobreza" na trajetória dos entrevistados e se o conceito de cultura por ele apresentado é capaz de explicar o significado de cultura.

O modo como uma geração vivencia a infância parece influenciar significativamente os rumos das novas gerações, visto que as experiências infantis deixam marcas no modo de ser e ver o mundo a ser incorporado pelo adulto. As experiências acumuladas pelas gerações passadas vão se estruturando e formando um conjunto complexo de práticas, de saberes, de modos de perceber a realidade e lidar com ela. Ao nascer, a criança encontra essa realidade já posta, passando a conviver com um modo próprio de lidar com o mundo natural e social do seu grupo de pertencimento e vai se apropriando de formas de comportamento, de linguagem,

[3] Lewis (1961), ao discutir sobre o conceito de cultura, fala de cultura da pobreza, caracterizando-a em termos econômicos por: luta pela vida; períodos de ociosidade e sub-ocupações; salários baixos; muitas ocupações não qualificadas; trabalho infantil; ausência de economias; costume de fazer compras freqüentes de pequenas quantidades de produtos alimentícios, muitas vezes ao dia, conforme precisar; fazer empréstimos; penhorar coisas pessoais; usar roupas e móveis de segunda mão. Em termos sociais e psicológicos, caracteriza-se por: falta de vida privada; presença de alcoolismo; uso de violência quando surgem dificuldades; uso da violência física com freqüência, na educação dos filhos; bater na esposa; iniciação precoce na vida sexual; uniões livres ou matrimônios não legalizados; alto índice de abandono de mães e filhos; forte predisposição ao autoritarismo; forte orientação para o tempo presente; sentimento de resignação e fatalismo; crença na superioridade masculina, até chegar ao machismo (LEWIS, 1961).

de costumes, de hábitos e habilidades específicas. E é justamente por ser um processo de caráter não somente formal, como também informal, mas não sem intencionalidade, que a educação no tocante a estes elementos é tão marcante, pois eles estão diluídos no cotidiano das relações. Esta discussão é empreendida com propriedade por Leontiev (2004) e Vygotsky (1998 e 2004) e Barbosa (1997) ao abordar a cultura enquanto construção sócio-histórica. Escolhemos discutir sobre cultura com base nesses autores, o que foi fundamental para a análise sobre como a cultura vai se constituindo, se fortalecendo e se transformando, ao mesmo tempo.

Para discutir sobre a história da infância, buscamos apoio em Ariès (2006), que apresenta um riquíssimo material sobre a história da criança e da família. Encontra em seus estudos elementos que se mostram constituidores da infância como um todo: cenas, práticas, concepções que nos parecem familiares. Sua contribuição central refere-se a análise sobre o surgimento do sentimento moderno de infância, que ele afirma não ter existido durante a Idade Média. Nos apoiamos em Heywood (2004), que traz uma interessante discussão acerca das transformações nas concepções de infância, abordando a relação entre a criança, seus pais e pares, além de estender sua análise às questões do trabalho na infância e da educação formal, escolar, da criança. O que o autor traz de muito importante para este estudo é o alcance de sua pesquisa, uma vez que esta, partindo da Idade Média, período investigado por Ariès (2006), estende-se até a contemporaneidade, percorrendo um caminho mais amplo rumo à compreensão da trajetória da criança, desde a Idade Média até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), revelando mudanças na condição da criança, as quais se ligam estritamente às mudanças no conceito, na concepção de infância por parte dos adultos. Com base em Chartier (1990) procuramos pensar sobre o conceito de representação, para tentar compreender como esta se forma e se materializa. Ao explica-la como formas de pensar e de sentir, o autor nos permite falar de representação com maior amplitude, uma vez que ele diz que a linguagem, a conceituação e afetividade dirigem as representações (CHARTIER, 1990).

Buscamos em Priory (2005) e Valdez (1999 e 2003) que trabalham, respectivamente, sobre a história da criança no Brasil e em Goiás, suporte para discutir sobre o trabalho, o divertimento, a escola, enfim, sobre a educação da criança nos aspectos formais e, sobretudo, informais.

Para compreender o contexto histórico de Goiás ao longo da trajetória das três gerações de entrevistados desta pesquisa, buscamos fundamentação nos estudos de Palacin e Morais (1975), Silva (2001), Sousa (2000), Chaul (1988), Ricardo (1970), Bretas (1991) e Assis (2005), dentre outros, nos quais podem ser desvelados aspectos referentes à economia, à

política, à sociedade, à cultura goiana. As análises destes autores sobre a trajetória político-econômica e sócio-cultural da região, oferecem um referencial à compreensão da história e da educação da infância em Goiás durante o século XX.

Em termos de análise sobre memória e sobre história, de como estas se constituem, são construídas e se apresentam, e de discussão sobre História Oral, sobre a Nova História e, dentro dessa perspectiva, sobre o trabalho com entrevistas, como instrumento de recuperação, reconstrução, reconstituição da própria história, os estudos de Bosi (2003), Le Gof (1996), Halbwachs (2004), Pollak (1992), Burke (1992), Thompson (1992), Queiroz (1988), Benjamin (1987) e Pinsky (2002) foram fundamentalmente importantes. Trabalhamos com memória com base especialmente na discussão empreendida por Bosi (2003), que analisa a memória de velhos. Aspectos importantíssimos de sua discussão, que nortearam este estudo, referem-se a como essa memória é evocada, às suas características, às suas funções. Bosi (2003) explica que a memória de velhos é um tipo especial de memória, que ao ser evocada passa pelo "trabalho da reflexão e da localização", que, por ser acompanhada de sentimentos, não é simplesmente uma "repetição do estado antigo" e que pressupõe uma "inteligência do presente" (BOSI, 2003).

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capitulo, abordaremos a trajetória da infância dos migrantes mineiros, que vieram do Estado de Minas Gerais rumo a Goiás e se fixaram nas proximidades do município de São Luis de Montes Belos, entre as décadas de 1930 e 1940. Faremos essa abordagem mediante a analise dos relatos orais dos entrevistados pertencentes à primeira geração. Para compor essa análise, discutimos sobre história oral e memória, com ênfase para a memória de velhos, uma vez que partimos de relatos orais de idosos.

No segundo capitulo, discutiremos sobre a relação entre ser criança e ter infância, analisando a presença e o lugar reservados para o trabalho, para a escola e para o divertimento durante a infância dos entrevistados da primeira geração. Fazemos uma análise acerca das representações ligadas à infância no Ocidente, para dar suporte a essa discussão e abordamos a questão da educação pela aprendizagem, presente na infância dos sujeitos pertencentes à primeira geração.

No terceiro capitulo, faremos uma análise sobre as permanências e transformações referentes aos elementos trabalho, escola e divertimento, presentes na infância dos entrevistados da pesquisa. Para tanto, buscamos analisar os relatos dos entrevistados da segunda e da terceira geração, observando aspectos semelhantes e diferentes ou divergentes

na educação de cada geração. Discutimos sobre a reorientação do lugar desses elementos na vida das crianças e sobre o papel da escola nesse processo.

Capítulo 1 - A infância migrante: relatos orais sobre memórias de infância nos caminhos de Minas Gerais a Goiás

> A memória pode percorrer um longo caminho de volta, remando contra a corrente do tempo. Ela corre o perigo de se desviar quando encontra obstáculos, correntes que cruzam no percurso. São as mudanças, os deslocamentos dos grupos, a perda de um meio estável em que as lembranças pudessem ser retomadas sempre pelos que as viveram (BOSI, 2003, p. 420).

Falar de infância pressupõe pensar sobre infâncias, que podem ser percebidas nos vários estudos dessa temática. Assim, tem sido possível investigar a infância das elites, das classes médias; a infância das meninas, dos índios; a infância dos orfanatos e creches. Enfim, um leque muito vasto de análise se abre diante dos estudiosos. Embora os trabalhos relacionados à história da infância, à criança, sejam demasiado recentes, haja vista que sempre existiram crianças, iremos nos deter nos elementos que parecem ser constituidores da infância enquanto generalização e também nos elementos particulares que caracterizam grupos distintos, em contextos e períodos diferentes.

Neste estudo, trabalhamos com memórias de infância de três gerações de migrantes ou filhos de migrantes mineiros. Através da pesquisa empírica foram encontrados aspectos particulares e também semelhantes na infância de todos os entrevistados, pelo modo como se apresentam, são por eles tratados e se relacionam entre si. Estes aspectos se relacionam à própria vivência das crianças de cada geração, referindo-se a três elementos distintos, porém inter-relacionados: o divertimento (brincadeiras, cantigas de roda, contação de causos e histórias), a escola e o trabalho. Pareceu muito importante analisar esses elementos e observar como eles se faziam presentes – com que tipo de relevância, de influência, de continuidade ou ruptura, na infância das crianças de cada uma das gerações investigadas.

Estes indivíduos, que nasceram na zona rural, vieram, inicialmente, para regiões próximas ao povoado de São Luis de Montes Belos, para tentar uma vida melhor, e fixaram-se mais uma vez na zona rural, em fazendas destas regiões. Eles são pertencentes a famílias que não possuíam propriedade, terras, dispondo somente da força de trabalho de cada membro para garantir o sustento, a subsistência familiar e a famílias que possuíram pequenas propriedades rurais por um período de tempo, vindo a vendê-las para migrar para Goiás. Sem

dúvida nenhuma, principalmente para as crianças pertencentes à primeira geração, parece ter sido um grande desafio viajar e se instalar em uma região pouco povoada, ou nascer e sobreviver nesta região.

Esta análise é muito importante para a constituição e para a reconstrução da própria história de Goiás, uma vez que através das memórias de infância da primeira geração de sujeitos participantes desta pesquisa, que acompanharam um dos períodos de grande desenvolvimento do Estado, muitos elementos do contexto histórico são mostrados, esclarecidos, complementados. Sobretudo para o município de São Luis de Montes Belos, cuja história possui muito pouco ou quase nenhum registro, sendo inclusive que os arquivos existentes no município, referentes ao período de sua fundação, foram queimados (ALMEIDA, 2007), deixando uma grande lacuna na sua história. Diante disso, o trabalho com fontes orais foi muito importante, pois possibilitou a obtenção de relatos e de informações relevantes sobre a região, através de depoimentos de indivíduos[4] que vivenciaram a construção da cidade, inclusive conhecendo a região quando era apenas uma fazenda e depois um povoado. Como não há publicações consistentes sobre a história do município, buscamos em relatos orais de indivíduos que acompanharam diferentes etapas do seu desenvolvimento, dados para compor esta pesquisa. E para a reconstituição da história da infância no Estado, estas memórias são fundamentais, uma vez que revelam aspectos particulares da vida das crianças ao longo do século XX; mas não de quaisquer crianças – é importante sempre lembrar que não está se tratando de crianças ricas, das elites agrárias, que com certeza teriam outra história para contar.

Deparamo-nos nas entrevistas, com relatos de práticas que arremetem a séculos atrás, seja no Brasil ou em outros países do ocidente. Isto pode, a princípio, causar espanto, uma vez que em pleno século XX espera-se uma transformação nas práticas de educação das crianças e na compreensão acerca do que seja a infância. Mas o que se encontra são fazeres que parecem repetir-se. Del Priore (2006) comenta sobre isso, ao falar sobre práticas que permanecem ao longo dos séculos no Brasil, explicando que: "A história do Brasil, como vamos ver, tem fenômenos de longa duração" (DEL PRIORE, 2006, p. 13). Estes fazeres apóiam-se, fundamentam-se em concepções, em representações construídas historicamente sobre a criança e a infância, as quais imprimem nas práticas sua marca, de forma naturalizada.

[4] Os depoimentos cedidos por Colombina Netto Cerqueira Leão, esposa de José Netto Cerqueira Leão Sobrinho, fundador da cidade de São Luis de Montes Belos, foram fundamentais para a obtenção de dados sobre as origens do município. Além disso, ela possui um acervo fotográfico bastante rico, que retrata esse processo.

Quando os entrevistados relatam suas recordações de infância, acrescentam aos fatos narrados suas análises e considerações. Estas estão fundamentadas nas representações que trazem do tempo presente. Este tempo traz em seu bojo representações de infância muito distintas, em alguns aspectos, daquilo que vivenciaram enquanto crianças, o que faz com que até mesmo não consigam reconhecer suas infâncias como infância. Isso se revela nas falas de todos os entrevistados da primeira geração, que afirmam, contundentemente, que não tiveram infância. Mas em que referências se apóiam para dizê-lo? Realmente não tiveram infância, ou que tipo de infância tiveram, uma vez que, assim como as crianças deste início do século XXI, passaram pela mesma etapa de vida?

Pode-se encontrar na negação da infância por partes dos entrevistados um paradoxo, que será discutido ao longo deste estudo. Ao mesmo tempo em que negam suas infâncias, dizendo que não a tiveram, por inúmeras razões, afirmam que aquele tempo era muito melhor, que as crianças de seu tempo eram muito mais crianças que hoje, que aproveitaram mais a infância; que seus pais os educaram melhor do que os pais o fazem hoje. Esta real ou aparente contradição dever ser analisada, pois pode trazer à tona elementos muito decisivos para a compreensão da problemática da educação da infância, não somente em Goiás, mas em sua totalidade.

1.1.História oral e memórias de infância

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIM, 1987, p. 205).

Desenvolver uma pesquisa sobre infância, que recolhe memórias de infância mediante relatos orais é um empreendimento bastante laborioso. Ainda mais, pelo fato, de que este estudo parte de *lembranças de velhos*[5], que constituem um tipo muito especial de memória,

[5] Em Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos, Bosi (1998) apropria-se do termo velho, para designar os indivíduos idosos que foram sujeitos de sua pesquisa. Tomamos esse termo para referir-nos aos entrevistados da

sendo muito mais buriladas pelas experiências, pelo próprio tempo e estando muito mais impregnadas pela marca do narrador, como explica Benjamim (1987). Isso não se torna, porém, um empecilho. Como afirma Bosi (1998), a memória de velhos é uma das melhores memórias, uma vez que o velho traz toda uma experiência de gerações. Isso se torna, sim, razão para um debruçar muito mais criterioso, sistemático, sobre os dados assim obtidos, tomando como referência para análise outras fontes de pesquisa.

O modo de apresentar suas memórias varia de individuo para individuo, mas diferencia-se muito mais de uma geração para outra, ou seja, em cada período da vida, a recordação adquire uma função, um significado. Como esta pesquisa envolve três gerações, torna-se possível observar o conteúdo, a forma, a densidade, a caracterização de cada recordação. Cada geração apresenta sua história sob seu ponto de vista, reconstrói os fatos de sua trajetória, no caso a infância, a partir das representações que tem no presente. Assim, os relatos são objetivos e subjetivos ao mesmo tempo, sendo que ambos são historicamente produzidos. Os depoimentos orais não podem ser ouvidos, analisados, fora do contexto específico em que são produzidos. Alberti (2005) alerta para isto. E este contexto não pode limitar-se apenas ao contexto atual em que se encontra o entrevistado, uma vez que é um imperativo considerar o contexto em que aconteceram os fatos narrados. Essa preocupação com a totalidade, lançando um olhar dialético sobre os fatos/dados obtidos pretende ser uma constante neste estudo. Para esta empreitada, o trabalho com história oral se apresenta como uma forma muito peculiar de pesquisa que abre espaço para que seja possível trabalhar com muitas categorias de dados, permitindo explorar dados nem sempre registrados por outras fontes. Queiroz (1988) traz uma detalhada exposição sobre essa característica dos relatos orais:

> História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só individuo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. A historia oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destas tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado. Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica (QUEIROZ, 1988, p.19).

---

primeira geração, uma vez que ele exprime com mais propriedade o significado trazido pelos próprios entrevistados, ao falar do idoso e de si mesmos.

Devido a maneira com que se procede à obtenção de dados através da oralidade, torna-se possível fazer emergir uma série de dados importantes, que talvez de outro modo não seriam apresentados pelo indivíduo. Além disso, o próprio pesquisador pode não atentar para algum elemento importante que emerge durante a própria entrevista, mas que não fazia parte de sua busca. No momento em que se busca o relato, o pesquisador tem diante de si a oportunidade de vasculhar o passado, levando o narrador a perscrutar lugares da memória que poderiam estar adormecidos, ou fatos que até então não tinham ganhado a dimensão que mereciam.

Escolher trabalhar com história oral requer o domínio de instrumentos especialmente necessários à utilização desta metodologia, como a entrevista. Esta se constitui em um instrumento valiosíssimo para a obtenção dos dados a que se propõe buscar o pesquisador, ou ainda de dados que este não estaria buscando, mas que poderão fazer parte da documentação a ser analisada, como explica Thompson: "A entrevista propiciará também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados" (THOMPSON, 1992, p. 25). Estes documentos podem vir a complementar algum dado necessário às conclusões por parte do pesquisador, e podem, muitas vezes, ser elemento central para a compreensão de algum aspecto que não tenha sido mencionado na entrevista em si.

Ao escolher trabalhar com entrevistas, é necessário dispor-se a um empreendimento laborioso, demorado, que exige paciência e cautela, discrição e sensibilidade, para mover o narrador a trazer à tona elementos guardados em suas memórias, que talvez não venham a revelar-se a mais ninguém ou mais nenhuma vez, quando se trata de indivíduos idosos.

Os relatos orais dos narradores são para estes algo muito sério, e para que sejam revelados, faz-se mister estabelecer entre estes e o pesquisador uma relação de confiança. Mediante a entrevista, estabelece-se entre pesquisador e entrevistado (narrador) uma espécie de vinculo de confiança e dependência mútua, que faz com que o narrado tenha maior ou menor amplitude. Por isso, não se pode deduzir que uma boa entrevista se construa em uma única visita ao narrador, ou em um único momento. Isso evidencia o caráter laborioso do trabalho com os relatos orais (QUEIROZ, 1988).

Os depoimentos são uma forma de entrevista que garante ao pesquisador maior controle sobre o caminho que tomará a narrativa, uma vez que permitem-lhe conduzir, ainda que não totalmente, os passos da entrevista (QUEIROZ, 1988). Um depoimento significa um relato daquilo que o narrador experimentou, presenciou, ou tomou conhecimento e que pode comunicar e atestar. Não quer dizer que deva ser tomado como verdade absoluta e irrefutável

em quaisquer aspectos. Alberti (2005) explica que a entrevista é fonte, que dever ser analisada, interpretada. Ela não é “a revelação do real” (ALBERTI, 2005, p. 158). E completa dizendo que “a entrevista não é um ‘retrato’ do passado” (ALBERTI, 2005, p. 170). Isso explica porque, geralmente, não são tomados como única fonte para uma pesquisa, mas confrontados com outras possíveis fontes auxiliares.

Quando busca um depoimento, o pesquisador tem em mãos algum instrumento que o guiará nesse trabalho, como um questionário, um roteiro de entrevista. Isso o auxiliará a melhor conduzir a entrevista. É muito importante que o roteiro de entrevista fale a voz do participante. Quer dizer que é necessário conhecer a realidade do participante para se compor a entrevista ou o questionário. Esse conhecimento é possibilitado, além do contato com o participante, por um estudo sistemático a respeito da temática a ser investigada, pois nem tudo que o entrevistado diz pode corresponder àquilo que realmente aconteceu, no período em que aconteceu. E nem sempre o participante responde com total sinceridade ou mesmo clareza, certeza, precisão. Por isso, ao partir para a pesquisa empírica, espera-se uma preparação, uma investigação teórica que permita ao pesquisador estabelecer um diálogo consistente com o participante e posteriormente, com os dados obtidos.

É claro que este questionário ou roteiro não deve ser percebido ou tratado como um mapa a ser seguido de maneira extremamente linear, já que, normalmente, durante a entrevista, surgem novas questões que merecerão a atenção do pesquisador. E, por vezes, surgirão relatos pertinentes a questões que somente seriam abordadas pelo pesquisador mais tarde, ao final da entrevista, por exemplo. Nesse caso, não seria adequado interromper o narrador e pedir-lhe que deixe o assunto para abordar posteriormente, uma vez que essa atitude poderia fazer com que este não venha a conseguir, noutro momento, apresentar seu relato com a mesma clareza ou seqüência com que o faria no momento em que emergiram em sua memória.

É importante que o pesquisador tenha claro que a memória não segue determinações de linearidade que podem ser propostas em um questionário ou em um roteiro de entrevista. Por isso, torna-se necessário respeitar o modo como os fatos se apresentam ao narrador. Isso não impede, com certeza, que o pesquisador faça interferências no relato, se percebe que está havendo um afastamento do relato em relação a seus objetivos. Porém, às vezes, é preciso bom senso para avaliar se não seria mais útil e prudente ouvir algo que o narrador insiste em relatar. Ainda pode ocorrer que o narrador negue-se a discorrer sobre algum assunto, ou que fale sobre ele apenas superficialmente. Essa postura do narrador diante de algum tema não pode ser ignorada por parte do pesquisador, sendo que pode, sim, constituir-se em um dado

relevante para a própria pesquisa. Posteriormente, pode-se constatar que aquele dado que não foi selecionado constitui-se em elemento necessário à estruturação da pesquisa.

O silenciamento, o afastamento ou a negação explícita em se falar sobre determinada questão durante a entrevista pode ter um significado importante. Thomson (2001) argumenta sobre essa especificidade que pode surgir durante uma entrevista e diz ser necessário fazer uma leitura das entrelinhas da memória, para se responder:

> O que é possível ou impossível lembrar, ou mesmo ser dito em voz alta? Quais são os significados ocultos dos silêncios e súbitas mudanças de assunto? O que está contido em uma história "fixa?" (THOMSON, 2001, p. 89).

É preciso que o pesquisador esteja preparado para se deparar com essas barreiras, que podem surgir durante uma entrevista. Muitos assuntos abordados podem representar para o entrevistado algo difícil de expressar. Nesse sentido, faz-se pertinente a análise de Queiroz (1988) quanto ao que realmente pode ser revelado em um depoimento. Há elementos da vida do narrador que são indizíveis, dada a sua natureza: podem referir-se a momentos extremamente dolorosos, vergonhosos, tristes, em zonas sombrias e silenciosas, compostas pelo não-dito (POLLAK, 1989), mas muitas vezes demonstrados por gestos, expressões faciais, palidez ou ruborização, inquietação, nervosismo, enfim, elementos muito íntimos para serem expostos a outrem. Quando abordado sobre questões que arremetem a algum destes momentos, o sujeito pode, normalmente, desviar o assunto, negar ter experimentado fato semelhante ou não lembrar-se de nada. Este silenciamento, ao contrário de ser ignorado, podendo levar o pesquisador a buscar outro depoente, merece análise, sendo que pode ser revelador de que é possível que o narrador tenha tido, sim, contato com tais experiências que nega ter vivido ou lembrar-se. Inúmeras motivações o fazem silenciar diante do pesquisador.

É possível ainda, que em uma visita posterior, o pesquisador consiga que o depoente fale sobre determinadas questões que antes se negara a fazê-lo, pois, numa segunda visita, poderá se estabelecer entre ambos um clima de maior abertura e confiança, ou o narrador pode ter conseguido lidar melhor com suas emoções e resolva falar.

Outra preocupação e cuidado imprescindível à validade de um trabalho com depoimentos é que estes dados reunidos não venham a constituir-se em simples literatura (QUEIROZ, 1988). Essa preocupação se mostra, sobretudo, em relação aos relatos de indivíduos idosos. Isso pode ocorrer se não houver o trabalho que se segue à busca dos dados: a análise. Esta tarefa pode se mostrar muito mais exigente e exaustiva, além de delicada e minuciosa. Ao pôr-se em busca de um depoimento e realizar a entrevista, o pesquisador está

imbuído de objetivos, está guiando-se por um determinado objeto a investigar. Por isso, seu trabalho não poderá bastar-se a apresentar os relatos tais quais foram obtidos, sem submetê-los a uma análise detalhada, criteriosa, a luz de outras fontes de pesquisa, como um sólido referencial teórico, documentos e iconografia.

Na etapa de análise, o pesquisador precisa utilizar os dados de acordo com o recorte que tenha se proposto, para o que, nem tudo o que foi colhido servirá. Parece que surge uma espécie de disputa entre o narrador e o pesquisador, pois a entrevista pode não ter para ambos o mesmo significado. Podem estar falando sobre um mesmo assunto, mas por motivações realmente diversas. Queiroz argumenta sobre esta tensão entre objetivos:

> O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. (...)
> Mais tarde, ao utilizar o relato, o pesquisador o fará de acordo com suas preocupações e não com as intenções do narrador, isto é, as intenções do narrador serão forçosamente sacrificadas (QUEIROZ, 1988, p.18).

Esse movimento parece ser normal e aceitável, uma vez que pode ser muito difícil encontrar uma completa reciprocidade entre as intenções de indivíduos, no caso pesquisador e entrevistado, a ponto de ambos perseguirem os mesmos objetivos ao trabalhar um relato. Pode ser que justamente essa diferença é que possibilite ao pesquisador desvendar elementos relevantes para seu trabalho. Além disso, o trabalho de reconstrução do passado, mediante memórias, sobretudo de velhos, não se propõe ser simples e fácil, mas ao contrário, exigente, meticuloso e, por vezes, tenso, podendo gerar embates entre concepções, entre gerações.

Por isso mesmo é tão importante que haja, por parte do narrador, total consentimento em apresentar suas lembranças, suas memórias, já que posteriormente podem receber um tratamento que venha a lhe causar espanto, pois nem sempre o narrador consegue chegar a determinadas conclusões sobre sua própria trajetória, sobre os fatos que marcaram sua vida. Dar-se conta de algumas observações feitas pelo pesquisador pode ser chocante para o narrador (QUEIROZ, 1988). Nesse aspecto, o pesquisador depara-se com outra especificidade no trabalho com memórias, a qual se refere a um total respeito e discrição ao lidar com dados pessoais de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Sobretudo ao se buscar memórias do tempo de criança, torna-se necessário um cuidado muito grande, pois as lembranças tanto podem emergir de forma clara, segura, quanto podem se mostrar confusas e incertas. Reconstituir *lembranças de velhos* (BOSI, 2003), relacionadas à infância apresenta-se como possibilidade de trazer elementos preciosos sobre a

memória e sobre a história da infância não apenas de cada um dos sujeitos em particular, mas elementos ligados à infância como um todo.

1.2. Memória e história da infância nas *lembranças de velhos*

> Quando a memória extravasa lúcida, é através de um corpo alquebrado: dedos trêmulos, espinha torta, coração acelerado, dentes falhos, urina solta, a cegueira, a ânsia, a surdez, as cicatrizes, a íris apagada, as lagrimas incoercíveis.
>
> Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa (BOSI, 2003, p. 39).

É notável que existem formas variadas de se buscar elementos de memória e de história nos dias atuais, uma vez que a quantidade de fontes de pesquisa cresce constantemente. O que, então, tornaria tão particular a busca de tais elementos a partir de lembranças de idosos? A opção pela busca de elementos de memória e história da infância através de relatos orais de idosos constitui uma especial alternativa para obtenção de dados extraordinários, os quais dificilmente poderiam ser percebidos em outras fontes.

As peculiaridades dos relatos orais de idosos expressam-se tanto pelo conteúdo quanto pela forma, como mostra Ecléa Bosi:

> Um mundo social que possui uma riqueza que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momento desse mundo perdido pode ser compreendido por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparição de entes amados, é semelhantes a uma obra de arte (BOSI, 2003, p.82).

Eleger os relatos orais de idosos como um caminho para se reconstruir imagens de uma determinada época e conhecimentos sobre uma temática especifica como a infância, possibilita ao pesquisador lançar mão de um infindável acervo de conhecimentos. Mas não de quaisquer conhecimentos: conhecimentos que já passaram pelo crivo da reflexão, da análise e que por ele voltam a passar no momento em que são trazidos novamente à tona, como afirma Bosi:

> Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e

> acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugídia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 2003, p.81).

Afirmar a consistência e propriedade dos relatos orais de idosos como fonte de pesquisa requer uma análise aprofundada do significado de memória e de história. Trabalhar com memória exige compreender suas especificidades, uma vez que ela não se apresenta como um elemento estático e previsível, podendo ampliar ou retroceder sua rede de ligações entre passado e presente. Ao falar da relação entre passado e presente, Halbwachs (2004) se refere à releitura, ou seja, voltar ao passado quer dizer revisitá-lo e recordar significa reconstruir. É importante salientar que o autor fala de reconstruir no sentido de representar. Para Halbwachs (2004) a memória possui um lapso temporal mais curto e pode desaparecer com o tempo. Porém, algumas memórias passam de geração em geração (HALBWACHS, 2004).

A princípio, torna-se necessário localizar a memória enquanto conjunto de funções psíquicas. Ela permite ao homem "atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 1996, p. 419). Esse processo de atualização de impressões e/ou informações não é algo simples ou mecânico, mas resulta de um complexo movimento da atividade cerebral e do sistema nervoso. Nele, envolvem-se não apenas a ordenação, como também a releitura dos vestígios do passado.

Reconhecer a incomparável atuação cerebral na constituição e ordenamento da memória não basta para se estabelecer o seu significado mais complexo. Sendo o homem um ser biológico e social e, inegavelmente, muito mais conduzido pelo social, torna-se igualmente inegável a declaração da memória como função também, e especialmente, social. Pode – se dizer que ela tem para o homem um significado muito mais social que biológico (HALBWACHS, 2004). Isso é evidente, sobretudo em sociedades não letradas, onde se faz imprescindível tentar reconstruir sempre, preservar com solicitude e transmitir com lucidez sua própria trajetória, para que os descendentes não se esqueçam e nem se distanciem do que são.

Para além de sociedades não letradas, em sociedades baseadas em tradições marcantes, observa-se a atribuição à memória de um papel muito peculiar: "salvar o passado para servir ao presente e ao futuro" (LE GOFF, 1996, p.41). Esta função de resgatar o passado cabe, de modo muito próprio, ao velho, quando é reconhecido e se percebe como detentor de um imprescindível papel:

> Ele, nas tribos antigas, tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição. Não porque tenha uma especial capacidade para isso: é seu interesse que ele procura interrogar cada vez mais, ressuscitar detalhes, discutir motivos, confrontar com a opinião de amigos, ou com velhos jornais e cartas em nosso meio (BOSI, 2003, p.82).

É interessante analisar, então, como se constituem, como se apresentam estas memórias de velhos. Serão então, estas memórias, pura evocação de fatos e momentos? Serão, porventura, fruto de um processo de reconstrução e ordenamento de vestígios passados? Estas questões inquietam e levam à necessidade de uma análise mais criteriosa, quando se pretende trabalhar com relatos orais de velhos. Até que ponto é possível creditar aos relatos de velhos a veracidade que busca um pesquisador? E, como lidar com o movimento da própria memória, que parece marcada por uma descontinuidade característica? E, por vezes, por um tal ordenamento invejável?

A discussão apresentada por Halbwachs (2004) traz inúmeras contribuições para a elucidação destas questões. Ao fazer uma relação entre passado e presente, o autor fala da releitura ao referir-se às lembranças. Por que e como algo é lembrado, tem para ele, um significado muito particular. Lembrar consiste não em uma evocação espontânea, mas em um voltar ao passado, revisitando-o. Recordar seria, então, reconstruir, ainda que mentalmente, os fatos. De acordo com os estudos de Halbwachs (2004), há motivações no presente que fazem com que o passado seja refeito, reconstruído. Ou seja, pode-se recompor o passado a partir de referências que se tem no presente.

Esta análise possibilita a compreensão de que não é realmente possível extrair uma recordação pura, intacta, tal qual o fato se deu no momento do seu acontecimento, como também não existe possibilidade de reconstruir um fato. E esta constatação não se refere apenas à recordação de velhos. A preocupação do pesquisador em se aproximar o máximo possível da verdade pode ser atenuada ao se observar que os lapsos da memória que hora ou outra ocorrem em uma narrativa, fazem parte do processo de recordar, que a memória não se apresenta de forma linear, uma vez que uma palavra pode provocar determinadas recordações. O fato de não haver uma linearidade constante no ato de recordar de modo algum retira a confiabilidade do relato. Por vezes, uma memória trazida de forma muito encadeada, seqüenciada, com desfechos claros, pode indicar que já foi bastante polida, podendo ganhar o caminho escolhido pelo narrador, de acordo com o que lhe convenha relatar.

Nesse sentido, pode-se falar em uma organização da memória, em função de preocupações, de ordem pessoal ou não. Ou seja, a memória se apresenta como um fenômeno construído. Pollak (1992) explica o significado dessa construção:

> Quando falo em construção, em nível quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, realça, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992, p. 5).

Quando um velho se debruça sobre seu passado, não o faz simplesmente para trazer elementos de conservação e transmissão de vivências, experiências, tradições. Essa ação expressa, como explica Pollak (1992), que a memória "é um elemento constituinte de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade, de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstituição de si" (POLLAK, 1992, p.5). Todo esse trabalho de organização do passado, que possui um caráter não somente social, mas pessoal, é analisado com bastante propriedade por Bosi:

> Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delicias do sonho: ele está se ocupando conscientemente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida (BOSI, 2003, p.60).

Estar se ocupando, de forma consciente e atenta, indica, então, que memória não é sonho, é trabalho, como afirma Halbwachs (2004) ao discorrer sobre memória trabalho, uma categoria de memória por ele analisada. E essa afirmação, sem dúvida, vem conferir maior consistência aos relatos de velhos, uma vez que demonstra ser o ato de recordar para estes, algo que nada ou pouco tem de simples divagação. As lembranças de velhos, portanto, constituem-se como matéria para a história.

Recorrer às lembranças de velhos, às suas memórias, pode constituir um meio excelente de se aproximar de uma história não-oficial, de uma história vista a partir dos bastidores, a partir da ótica de quem a viu e experimentou por outro ângulo, não exatamente aquele já cristalizado e celebrado. Ou, a possibilidade de fazer emergir novos saberes sobre fatos, períodos ou temáticas a que pouco se tem acesso por outras fontes. Portanto, a memória pode ser fonte, matéria para a história.

Mas, a que tipo de história servem os relatos orais? A história, por muito tempo, buscou dar coerência aos fatos, encontrar um desfecho para estes. Nesse sentido, os documentos históricos poderiam ser definidos como fontes por excelência. O documento

histórico apresentaria a afirmação ou a negação de fatos de forma objetiva, possivelmente irrevogável. Essa visão positivista da história não conseguiu dar conta do conteúdo subjetivo da memória, já que procurava afastar da história qualquer subjetividade.

Trabalhar com relatos orais de velhos não encontraria lugar em uma história política ou econômica assim caracterizada, até porque, não caberia em uma categoria de história assim orientada, objetos de análise como grupos comuns, que não se constituem expoentes de algum período ou fato, como analisa Burke:

> A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (BURKE, 1992, p. 12).

Os velhos e suas lembranças se integram perfeitamente e, sobretudo na sociedade atual, a esta categoria de resto da humanidade. Se eles sofrem grande desvalorização enquanto indivíduos, enquanto membros de uma família, comunidade, sociedade, quanto mais em termos de serem argüidos sobre questões que são importantes para a história. Seus relatos, comumente ignorados, são classificados normalmente como caduquice, saudosismo, divagação, desvestidos de uma função social, como argumenta Marilena Chauí, apresentando a obra de Ecléa Bosi:

> A função social de o velho é lembrar e aconselhar – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. (...) a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (CHAUI, 2003, p.18).

O trabalho com fontes orais, privilegiando a memória de velhos inscreve-se em uma categoria de história, a que se pode chamar história oral. Esta, por sua vez, enquanto metodologia é parte integrante de uma nova forma de se escrever a história: a nova história.

A nova história privilegia a historia social; trabalha a história, vendo que não tem como reconstruir o passado exatamente como este ocorreu, uma vez que há certa criação ao se reconstruir. Existe, sim, um real a ser reconstruído, mas a partir do presente em que está o pesquisador, porque a história é escrita no presente, com referências do momento presente. São os problemas do presente que movem o pesquisador a problematizar o passado.

A nova história, como explica Burke (1992), se apresenta como uma forma de reação contra o modelo tradicional de escrita da história; é vista como uma maneira de se fazer história, a qual se interessa por toda atividade humana, já que não somente os grandes e

marcantes fatos e personagens têm um passado. Na verdade, todos os indivíduos, lugares, épocas têm um passado, logo uma história, os quais podem ser, estão reconstruídos e relacionados à história enquanto totalidade. Para a nova história, a realidade é constituída tanto social como culturalmente. Daí se compreende a preocupação em analisar as estruturas e não simplesmente em narrar acontecimentos (BURKE, 1992).

Halbwachs (2004) analisa a relação entre memória e história de modo bastante interessante, fazendo pensar que a história que oferece base para a reconstrução da memória não seria a história em sua versão oficial e celebrativa:

> Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória. Por história então não se entende apenas uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (HALBWACHS, 2004, p. 64).

E ainda explicando sobre história, argumenta que esta possui uma amplitude que ultrapassa os liames da história escrita, ordenada e assim apresentada. Para Halbwachs (2004), a história não consegue abarcar o passado enquanto totalidade, nem reconstruir seus vestígios com precisão absoluta:

> A história não é todo o passado, mais também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência (HALBWACHS, 2004, p.71).

A análise de Halbwachs (2004) sobre história possibilita uma maior compreensão sobre a nova história, uma vez que questiona o modo tradicional de se fazer história. Se a memória não repousa na história escrita tradicional e sim na história viva, então, buscar na chamada história vista de baixo elementos para se escrever história, pode fazer total sentido.

Quando Burke (1992) fala de problematizar a vida cotidiana, talvez esteja realmente mostrando que a opção pelas vozes comumente silenciadas e não analisadas pode desvelar uma infinidade de saberes relevantes para a história enquanto totalidade.

Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa que parte de relatos de velhos, e que estes pertencem a classes populares, de origem rural, e que são migrantes, surge uma nova perspectiva de visão dos fatos.

Então, os fatos/dados em questão serão mostrados do ponto de vista destes velhos e não sob o ponto de vista, comumente apreciado, por exemplo, de celebridades do meio

político e social. Esta opção faz jus ao que Burke (1992) descreve como micro-história ou história vista de baixo. Relatos orais de indivíduos pertencentes a uma determinada realidade (normalmente não escolhida para ser analisada) podem fazer emergir aspectos até então não investigados ou não considerados relevantes para a história. O trabalho com este tipo de história constitui o que o autor chama de um empreendimento arriscado, já que: "retratar o socialmente invisível (as mulheres trabalhadoras, por exemplo) ou ouvir o inarticulado, a maioria silenciada dos mortos (entretanto necessários como parte da história total)" (BURKE, 1992, p. 26), pode resultar em um trabalho que não venha a receber os méritos que lhe caibam.

Pode-se dizer que o velho, sobretudo nas sociedades modernas e ocidentais, como já o afirmaram Chauí e Bosi (2003), se enquadra nesta categoria de socialmente invisível, e que, portanto, um trabalho que o tome como depoente, como narrador de seu passado, que servirá à reconstituição do passado, e assim, da história, pareça irrelevante. Porém, diante de tudo o que já foi exposto, torna-se evidente que as memórias destes narradores são repletas de dados ímpares, merecedores de uma análise criteriosa, consistente, fundamentada e apoiada em outras fontes de pesquisa.

Ao discutir sobre a história oral, Thompson (1992) não deixa de argumentar sobre este aspecto citado por Burke (1992). Para Thompson, a história oral possui uma capacidade de poder julgar com mais imparcialidade:

> As testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo (THOMPSON, 1992, p.26).

A nova história estuda a micro-história, mas sem desligar-se da história enquanto totalidade, buscando criar relações entre as partes e o todo. A micro-história faz com que se fragmente a função da história, qual seja: "lançar uma ponte entre o passado e o presente, e restabelecer essa continuidade interrompida" (HALBWACHS, 2004, p.85). Essa busca de se oferecer equilíbrio e linearidade, típica da escrita tradicional da história, e que por isso mesmo contrasta com a micro-história é expressa por Halbwachs:

> A história, sem, duvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme a necessidade ou regras que não se impunham aos círculos de homens que deles guardam por muito tempo a lembrança viva (HALBWACHS, 2004, p.85).

Não é porque um fato ocupou ou ocupa o maior espaço na memória de um grupo ou de um individuo que tal fato seja essencial, verdadeiro, determinante para a compreensão de um dado período, por exemplo. Outros fatos, ou os mesmos fatos, vistos por outros olhos e de modos diferenciados podem constituir material consistente para o pesquisador.

Embora Halbwachs (2004) esteja empreendendo uma análise da memória coletiva ao discutir sobre história, não deixa de fazer menção à memória individual, uma vez que ambas estão interconectadas, entrelaçadas, já que a história de cada indivíduo em particular faz parte da história como um todo.

Nesse sentido, reafirmar a pertinência de uma pesquisa que toma como fonte relatos orais, partindo de relatos de velhos, se faz justificável: é a história de cada vida imersa na história em sua totalidade; é o olhar mais particularizado sobre os impactos e vicissitudes oriundos de uma totalidade na qual eles estão inseridos por um longo período, o que lhes permite ver coisas que outros olhos não vislumbram, dada a posição que ocupam no tempo e no espaço. Sobre essa particularidade das lembranças de velhos, Bosi (2003) comenta que:

> Nelas é possível encontrar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (BOSI, 1994, p. 60).

Quando essa memória se relaciona à infância, então é que se percebe o quanto ela ganha expansão. Nas entrevistas realizadas com os indivíduos idosos, pertencentes à primeira geração, foi possível perceber esse aspecto fundamental. Há uma riqueza de detalhes, de fatos, que quase permite visualizar algumas cenas. Durante as entrevistas, parecia que os relatos não chegariam ao fim, que sempre haveria algo mais a dizer, um episódio a mais a relatar. Sobre essa característica das recordações da infância por parte de idosos, Bosi (1994) comenta:

> A infância é larga, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude. Aquela riquíssima gama de nuanças afetivas de pessoas, de vozes, de lugares (BOSI, 1994, p. 415).

Essa característica já não foi notada na maioria dos sujeitos da segunda geração, que trazem um relato mais sucinto e menos marcado pela análise sobre os fatos. E na terceira

geração, mais jovem, a diferença de perspectiva foi ainda mais evidente: um relato muito resumido, sem um enfoque em detalhes, e com pouca análise sobre suas vivências.

1.3. Memórias de migrantes: de Minas Gerais para o Mato Grosso goiano

"Eu mudei demais da conta no mundo!"
(I M, 75 anos)

A luta pela sobrevivência individual ou da família, ainda nos dias atuais, obriga um grande contingente de indivíduos a evadirem de suas terras de origem em busca de melhores condições de vida. Embora a migração, nos fins do século XX e neste início de século pareça muito mais voltada para o exterior do Brasil, continua grande o movimento interno, seja do campo para as grandes cidades ou do sertão, fugindo da seca, para qualquer região que possa ser mais promissora. A migração continua um fenômeno marcante na história brasileira.

O movimento migratório teve, outrora, um caráter diferente, ou seja, voltado para o desbravamento, para o povoamento do interior do país. No Estado de Goiás esse processo ocorreu, pode-se dizer, tardiamente, sendo que até meados do século XX continuava intensa a política de incentivo à migração. Sem retomar e refazer todo o caminho já percorrido por historiadores que pesquisaram e pesquisam especificamente a história de Goiás, pode-se fazer uma breve retrospectiva de momentos decisivos para o povoamento e crescimento da região.

É importante destacar, inicialmente, o que Goiás apresentava de atrativo aos migrantes. O ouro, encontrado em abundancia na região, atraiu, no século XVIII, um grande número de desbravadores, sobretudo para o nordeste e o Mato Grosso goiano, como demonstra a pesquisa de Silva (2005):

> O povoamento de Goiás, nos seus primórdios, esteve condicionado pela existência de veios auríferos, em torno dos quais foram surgindo os núcleos populacionais. Através dos caminhos e descaminhos do ouro, o nordeste goiano e o Mato Grosso de Goiás foram povoados no século XVIII. Depois, numa seqüência, graças principalmente à ação dos geralistas, colonizaram-se o sudeste (onde, no período do ouro, existiam os arraiais de Santa Luzia, Bonfim e Santa Cruz) e o sudoeste (SILVA, 2005, p. 86).

As condições naturais, particularmente no sul do Estado, constituíram outro atrativo para o migrante, além do fato de estar mais próximo das regiões mais desenvolvidas economicamente no país, o que favorecia as relações comerciais de exportação e importação. Todas estas condições atraíam

> constantes fluxos migratórios, que se deslocavam para a região atraídos pela fertilidade do solo. Mesmo sendo considerável o fluxo migratório, o número de estrangeiros era insignificante. O fluxo foi fruto, sobretudo, do deslocamento inter-regional de contingentes populacionais (SILVA, 2005, p. 86).

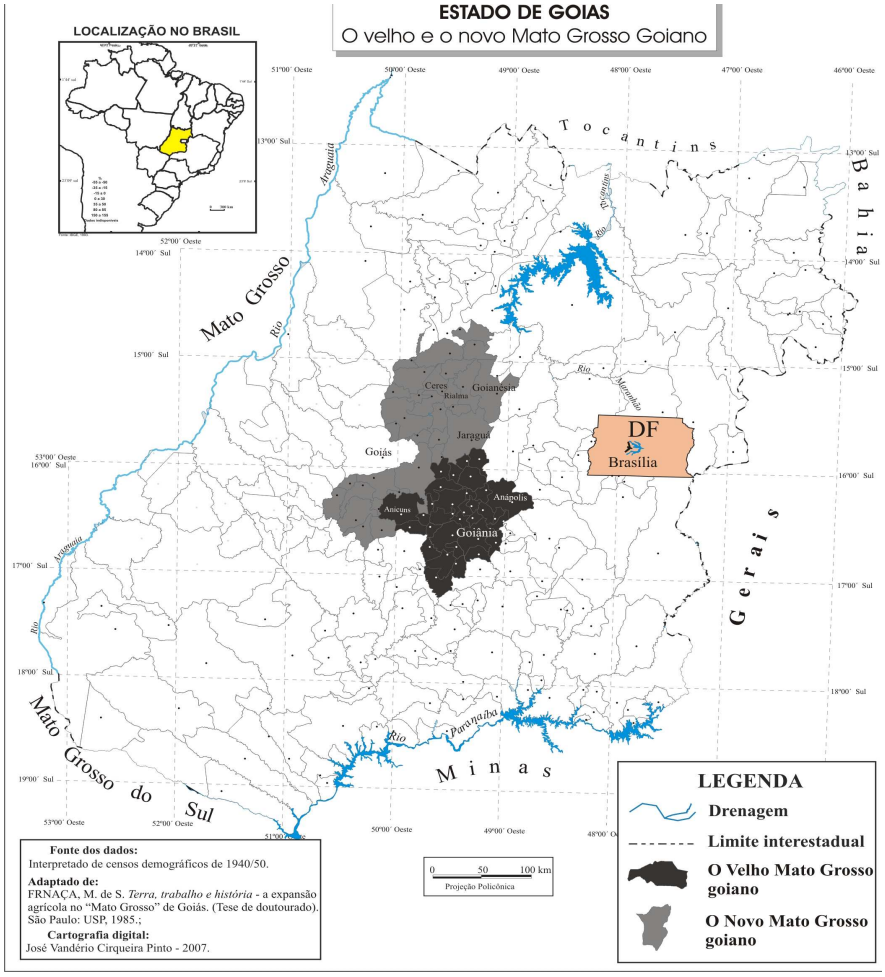
Saber que o movimento migratório foi decisivo para o povoamento do Estado e que teve um caráter marcadamente inter-regional é fundamental para este estudo, pois corrobora um dado presente na pesquisa empírica, onde ficou evidenciada a presença de um grande número de migrantes vindos do Estado de Minas Gerais. Foram várias as correntes migratórias responsáveis pelo povoamento de Goiás, porém aquelas advindas de Minas Gerais foram maiores, contando, em 1872, com 12.582 migrantes. Em seguida, se encontra São Paulo, com 11.253 migrantes, seguido da Bahia, com 2.776 e Mato Grosso, com 1.184 migrantes (SILVA, 2005). Esse grande contingente populacional oriundo de Estados da região Centro-Sul do Brasil deveu-se à maior proximidade de Minas Gerais e de São Paulo com o Estado de Goiás. Mais do que isso, no caso mineiro, por exemplo, a construção de estradas de ferro, a partir de 1872, foi um incentivo ao movimento migratório: "A existência de estradas de ferro nas proximidades das fronteiras goianas facilitou o deslocamento para Goiás, pois parte da viagem podia ser feita em um meio de comunicação mais rápido" (SILVA, 2005, p. 90).

Apesar dos incentivos governamentais, que contribuíram para o aceleramento do processo migratório – crescente desde fins do século XIX e continuando nas primeiras décadas do século XX, os núcleos coloniais estrangeiros, implantados na década de 1920, não apresentaram os resultados esperados, uma vez que os grupos compostos por italianos, portugueses, japoneses e alemães não corresponderam com a expectativa de que se fixassem permanentemente no território escolhido e que difundissem técnicas modernas para os agricultores goianos (SOUZA, 2006). Mais uma vez se confirma a afirmação da grande leva de migrantes oriundos de Minas Gerais: "Assim, o adensamento do território goiano será feito pelas migrações internas. O grande contingente de migrantes foi inicialmente composto por mineiros" (SOUZA, 2006, p. 88).

Esse processo de povoamento do Estado de Goiás teve um caráter expansionista, no seu inicio. As chamadas frentes de expansão caracterizavam-se pelo apossamento de terras de maneira ilegal, ou seja, sem requerer a compra da propriedade. Esse processo de ocupação e apossamento de terras goianas persistiu nas primeiras décadas do século XX. Como a estrada de ferro chegaria a Goiás somente a partir de 1911 e o tráfego da estrada de ferro Goiás só se iniciou em 1915 (SILVA, 2005), a transição das frentes de expansão para as frentes pioneiras ocorreu tardiamente, o que colabora para uma situação característica do Estado: a presença de grandes proprietários de terras, os latifundiários, ao lado de uma grande parcela da população de migrantes desprovida sequer de um lote para morar. É claro que a presença das frentes pioneiras não excluiu nem deu cabo das frentes de expansão. Ambas ocorreram simultaneamente. A frente pioneira caracterizava-se pela compra de terras para instalação de comércios, bancos e outras empresas. Independentemente da forma de ocupação, o fato é que a população do Estado cresceu cerca de 59% no período entre 1872 e 1900. O grande crescimento populacional não ocorreu de forma simultânea ao desenvolvimento sócio-econômico, uma vez que em termos de infra-estrutura, por exemplo, o Estado continuaria ainda por muito tempo em situação de subdesenvolvimento.

É interessante e ainda mais necessário analisar o processo de migração visto pelos próprios indivíduos, os migrantes. Nas entrevistas realizadas com idosos ao longo da nossa pesquisa, foi possível reunir dados reveladores das impressões, das expectativas, da dinâmica da migração aos olhos daqueles idosos pertencentes à primeira geração de entrevistados, os quais nasceram entre as décadas de 1920 e 1930 e vieram para Goiás com idades entre cinco e quinze anos. Ou seja, passaram a infância ou parte dela em terras mineiras e vieram para a região do Mato Grosso goiano.

O Estado de Goiás está dividido em cinco mesorregiões, que são: norte de Goiás, noroeste de Goiás, leste de Goiás, centro goiano e sul goiano. A região do centro goiano compreende a região anteriormente chamada de mato grosso goiano. Hoje, ela é formada por oitenta e dois municípios. Como podemos ver no mapa, a região do mato grosso goiano era menor que a atual região do centro goiano.



Fonte: www.observatóriogeogoias.com.br/mapas

No mapa aparecem em destaque o chamado Velho Mato Grosso goiano e o Novo Mato Grosso goiano. Hoje ambos formam a mesorregião do centro goiano, ou seja, houve a incorporação de mais municípios à antiga mesorregião. A cidade de São Luis de Montes Belos, onde foi realizada a pesquisa empírica, localiza-se na região do Velho Mato Grosso goiano. Atualmente, o centro goiano destaca-se pelo comércio atacadista e confeccionista, pelo pólo industrial, com destaque para o segmento farmacêutico, pelo pólo educacional/universitário, pela produção agrícola e pelo pólo agropecuário.

Os entrevistados guardam recordações da vinda para Goiás, da viagem, dos motivos que levaram a família a evadir de sua região de origem. As recordações de infância dos entrevistados podem mostrar aquilo que foi marcante, mais contundente nas suas vidas, quando crianças. Quando argüidos sobre as recordações da infância, os entrevistados falam de diversos assuntos ao mesmo tempo. Esse questionamento abre as entrevistas, como forma de levar o entrevistado a voltar no tempo e perceber aquilo que marcou sua vida de criança.

Algumas dessas recordações podem ser integradas ao que Halbwachs (2004) denomina de memória herdada. Conforme análise dessa categoria de memória, a criança reconstrói suas primeiras lembranças mediante narrativas que os adultos lhe fazem sobre os fatos que elas experimentaram. Então, algumas lembranças narradas nas entrevistas podem ser frutos desse processo, uma vez que alguns entrevistados falam de recordações de quando eram bastante pequenos, de modo muito claro e descritivo. Nesse caso, não destituindo seus relatos de veracidade, uma vez que realmente viveram as experiências que narram, devemos levar em conta a atuação dos pais e de outros adultos como narradores e contadores dos fatos vivenciados pela família durante o período de migração.

Sobre as motivações para a vinda para Goiás, é comum a todos os entrevistados falar de busca por melhoria de vida. A senhora Is, de 78 anos, explica que "nóis veio porque disse que aqui a gente, fazia a vida, né? E lá fora tava, o tempo tava assim muito sem chuva, não dava mantimento, então nóis viemo" (Is, 78 anos). Esse sonho de fazer a vida, ou seja, adquirir riquezas, terras, foi comum a inúmeras famílias que, acreditando na promessa de prosperidade, chegaram a vender tudo o que tinham para se aventurar no interior de Goiás, como no caso da família de I M, de 75 anos, cujos pais tinham terras na região de Carmo do Paranaíba, em Minas Gerais. Eles venderam tudo e compraram mulas e cavalos para fazer a viagem para Goiás. Trouxeram apenas roupas. A senhora I M explica a razão da vinda: "Uai, foi porque um irmão meu veio primeiro e achô muito bão pra fazê roça. Nóis era de roça, né? Aí o papai resorveu" (I M, 75 anos). Aqui, percebemos dois casos diferentes. No primeiro caso, a família não tinha terras e moravam em fazenda de outras pessoas, em Minas Gerais. Vindo para Goiás, continuaram na mesma situação, como esclarece a senhora Is, ao falar sobre onde foram viver após chegar em Goiás: "nóis foi morá na fazenda, toda a vida nóis morô na fazenda, só porque, saía duma, logo arrumava outra. Só dos outro, oiano fazenda dos outro. Essa vida toda" (Is, 78 anos). Já a segunda família, que tinha terras e vendeu tudo, acabou vivendo também de fazenda em fazenda alheia: "nóis foi morá na fazenda do...Cirilo Daniel. Primeiro nóis morô na fazenda dele, tocô roça junto dele" (I M, 75 anos). Essa entrevistada relata que mudou diversas vezes quando criança, nas regiões vizinhas ao município de Aurilândia, de Nazário e de São Luis de Montes Belos, sempre morando no "meio do mato", onde faziam roças:

> Eu tava com dez anos, quando eu vim de Minas. Nunca fui lá mais. (...) primeiro, nóis vei e morô no Samambaia, aqui perto de Aurilândia. No mato puro. Tinha onça, tinha tudo quanto há. E nóis vortô, foi morá no Nazário, e tava com doze ano, que nóis ficô

> dois lá. Eu já tava cum doze ano. Aí quando nóis vortô traveis pro Samambaia, aí eu já tava cum...quatorze ano (I M, 75 anos).

Nota-se que foram quatro anos de mudanças, num ir e vir constante, até encontrar uma alternativa que lhes parecesse melhor. Essa região chamada Samambaia ficava bem próxima do povoado de Barreirinho - que mais tarde se tornaria a cidade de São Luis de Montes Belos, nos seus arredores, por onde a família passou várias vezes, até finalmente se fixar. Mas não conseguiram adquirir terras, assim como a família da senhora Is.

O caso da família da senhora G, 77 anos, não foi tão diferente, pois igualmente não possuíam terras e moraram por uns tempos em fazendas alheias. Vagaram pela região de Poções, hoje município de Turvânia, ficando lá por sete meses. Porém, depois de cinco anos que chegaram a Goiás, o pai conseguiu comprar uma terra, na região de São Luis de Montes Belos, no chamado Santana III, região próxima ao rio Santana. Porém, não conseguiram prosperar por muitos anos e acabaram por vender e migrar para a cidade mais próxima, que era São Luis de Montes Belos. Uma das razões para se mudarem para a cidade, segundo ela, foi para que os filhos pudessem estudar. A senhora G comenta sobre a chegada nesta região:

> mais o primeiro lugar que nóis moramos mesmo, não foi aqui não (em São Luis de Montes Belos), foi lá na cabeceira do Santana, lá era tudo muito bão; nóis fizemos muita amizade; lá, era assim tudo mata bruta; cê vê assim, foi ino, foi ino nóis, moramos uns tempos lá, quando nóis chegamo lá nesse lugarzinho eu tava com dez anos, os outro minino tudo mais novo que eu, cê pensa que dificuldade! (G, 77 anos).

Quando saíram de Minas Gerais, a entrevistada estava com cinco anos de idade. Quando se instalaram definitivamente em um lugar, cessando com as intermináveis mudanças, ela estava com dez anos. Portanto, cinco anos de andança em busca de melhores condições de vida. A entrevistada relata que esses anos foram de muitas dificuldades para a família, sobretudo para a mãe, que veio grávida, e para as crianças: “Foi boa assim, como eu falei, com muita dificuldade, mudano muito até que meu pai cessou (de mudar); que nóis ficamo muitos anos mudano, encarreirando sofrimento, né?” (G, 77 anos).

Estes relatos mostram que estas famílias, assim como inúmeras outras famílias de migrantes, não conseguiam se estabelecer por muito tempo em um lugar e levar uma vida estável, pois não dispunham de condições para tanto. Souza (2006) comenta sobre esse processo, ao analisar a situação de imigrantes que vinham para a nova capital, Goiânia:

> As pessoas que chegavam a Goiás vinham já de um vagar constante (...) A vinda para Goiás não se fazia diretamente do local de origem. Vários pontos de parada

> seguravam esses trabalhadores antes da chegada em Goiânia. Mesmo em Goiás, a migração interna inicialmente se processava dentro da zona rural. Primeiro os trabalhadores se dirigiam a uma fazenda, depois a outra, até chegarem à cidade do interior e posteriormente a Goiânia. (...) Os que vinham de outros estados mudavam-se primeiro de Minas ou do Nordeste para a zona rural goiana, depois para a sede do município do interior (SOUZA, 2006, p. 91).

Essas três entrevistadas constituem um grupo com características muito semelhantes. Primeiro, elas pertencem a famílias que mudaram muito de uma região para outra, começando do Estado de Minas Gerais para Goiás. Depois, dentro do próprio Estado de Goiás, na região do Mato Grosso goiano. Estas constantes perambulações visavam sempre o objetivo de encontrar melhores condições de sobrevivência. E o sonho de "fazer a vida", comum às três famílias, foi ficando cada vez mais longe, graça ao imperativo da sobrevivência, da subsistência das famílias, que eram numerosas. Fazer a vida, expectativa comum aos entrevistados da primeira geração, significava para estes melhorar as condições de vida, adquirir terras, fazendas, produzir mantimentos, criar animais e com isso ganhar dinheiro, podendo até mesmo voltar para Minas Gerais com "a vida feita".

Na verdade, estes viveram a grande parte de suas trajetórias como agregados e meeiros[6], em propriedades de fazendeiros das regiões por onde passaram, até finalmente se fixarem nas proximidades do município de São Luis de Montes Belos. Em Goiás, no período em que essas famílias vieram, entre 1920 e 1940, era comum a presença de

> uma massa de produtores diretos que, sob a forma de arrendatários, agregados e camaradas, viviam subordinados ao latifúndio, dele dependendo economicamente e socialmente. Entre ambos, uma reduzida camada de pequenos proprietários e uma crescente camada de posseiros (SILVA, 2005, p. 40).

O agregado, não possuindo bens, se instala na propriedade de alguém, recebendo uma porção de terra para trabalhar e produzir, e um rancho ou casa para morar com a família, além de realizar toda a sorte de trabalhos para o fazendeiro, devendo receber por isso pagamento geralmente "por dia", como relatam entrevistados. Também podem receber algum produto em troca do trabalho, em geral mantimentos. Comumente, toda a família participa dos trabalhos, inclusive as crianças. Souza (2006) descreve, além das formas de trabalho comentadas, o agregado e o meeiro, outras categorias de trabalhadores migrantes existentes em Goiás, especialmente na primeira metade do século XX:

[6] Para uma análise mais aprofundada sobre essas modalidades de trabalhadores e relações de trabalho, cf. IANNI, Octavio. A luta pela terra. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 89.

> Trabalhavam na roça como agregados, parceiros, meeiros ou peões; no garimpo, em olarias, em serrarias, em ocupações de caráter rural no meio urbano, como zeladores de chácaras de recreio, lavradores diaristas, ou ainda inseriam-se precariamente como operários no mercado de trabalho urbano, trabalhando como serventes de pedreiros, oleiros, carpinteiros, pedreiros, marceneiros (SOUZA, 2006, p. 91).

O caso da família da senhora A M, 71 anos, guarda semelhanças com as três famílias já mencionadas, porém, apresenta algumas particularidades: seu avô veio para Goiás e comprou umas terras. Portanto, ela viveu a infância na propriedade do avô. Porém, com a morte do avô, sua mãe, que era herdeira da propriedade, juntamente com mais oito irmãos, ficou com um pedacinho de terra, que vendeu em seguida. Assim, a família de A M perdeu o que tinha, tendo como solução migrar para a cidade mais próxima, que era São Luis de Montes Belos. Ela comenta sobre as razões que trouxeram seu avô a Goiás:

> Ah, vieram pra Goiás porque meu avô danô pra vim pra Goiás pra arrumá recurso, que tinha a família muito grande, e lá em Minas os recurso era muito pouco. Nem fiquei sabendo se meu avô tinha terreno lá em Minas, ou se não. Ah, acho que meu avô tinha uma chacrinha, aí era muito pouco pra renda deles. Aí ele desceu pra'qui, pra esse mundo de Corgo do Ouro, aqui (A M, 71 anos).

A entrevistada fala sobre a lembrança que tem da viagem de Minas para Goiás, que parece também se encaixar numa das categorias de memória analisadas nesta pesquisa, a memória herdada (HALBWACHS, 2004), pois, pela forma do relato, fica evidente que os pais ou avós lhe contaram sobre como migraram para Goiás: "eu lembro bem que eles vieram de carro de boi, levaro parece que treis mêis pra vim; minha mãe vei grávida da minha irmã, que já é falecida. Meu irmão, que era pequenim, vei no colo, né? E os outros nasceu aqui em Goiás" (A M, 71 anos).

Este caso difere dos demais porque a família não ficou vagando de lugar em lugar, mas se fixaram em uma única fazenda. Isso porque as terras foram adquiridas pelo avô de A M, o que facilitou para toda a família, que veio se instalar nessas terras. Ela nasceu já em Goiás, passando toda a infância longe das terras mineiras, o que também constitui uma diferença quanto às entrevistadas já apresentadas, que nasceram em Minas Gerais, passaram alguns anos lá e depois vieram para Goiás. Portanto, ela não experimentou a travessia de Minas Gerais a Goiás, com todas as adversidades que molestavam, sobretudo, as crianças e mulheres. Sua mãe, assim como a mãe da senhora G, veio grávida. Porém teve mais sorte, pois seu bebê resistiu, ao contrário da mãe da senhora G, cujo filho nasceu morto.

A viagem era feita, nesse período, sem confortos, ainda mais se o migrante fosse pobre, ou tivesse poucos recursos e era muito demorada e penosa. A família da senhora A M veio de carro de boi. Já a família da senhora G veio de cavalo, ou seja, utilizaram a tropa:

> Lembro só da viagem, que nóis sofremos muito na viagem, né? Sofre dimais na viagem; nóis veio de a cavalo. (...) De a cavalo, de cargueiro, carregano as coisas da gente, assim, roupa, coisa de comer, né? Veio só de cavalo, não sei quantos meses nóis gastamos até aqui, que tem que vir descansando, pára uns tempos num lugar, mais uns tempos noutro, a minha mãe grávida... (G, 77 anos).

A família da senhora Is também veio utilizando o mesmo meio de transporte: o cargueiro, levando cerca de um mês para adentrar o interior de Goiás: "nóis vêi de carguero, nóis gastô um mêis de caminho" (Is, 78 anos). Silva (2005) comenta sobre a situação dos meios de transporte usados em Goiás, que apresentam similaridade com aqueles utilizados pelos mineiros pobres que evadiam de sua terra para tentar a vida no interior de Goiás:

> Até o ano de 1911, para vencer as longas distancias, Goiás contava com dois meios de transporte: a tropa, com capacidade de carga limitada por volumes, e o carro de bois. A jornada média diária de ambos, com animais sadios e alimentados, não ultrapassava 24 km (SILVA, 2005, p. 94).

Desde 1872 Minas Gerais começou a contar com a presença cada vez maior de estradas de ferro, que aproximavam e encurtavam a distancia até Goiás: "Os trabalhos de construção foram iniciados em Jaguara e, em 1896, chegaram a Araguari, no Triângulo Mineiro, próximo à divisa de Goiás. Em 1878, a Estrada de Ferro Oeste de Minas atingiu Formiga, no centro de Minas" (SILVA, 2005, p. 90). Porém, esse meio de transporte, que nas primeiras décadas do século XX já estaria bastante desenvolvido, poderia custar muito caro para os migrantes, que não dispunham de recursos suficientes, ou localizar-se longe das regiões onde residiam.

Uma experiência menos sofrida no período de migração também foi vivida pela senhora G T, de 85 anos. No inicio da infância, sua família morava nas terras de um fazendeiro, da região do município de Belo Horizonte. Ela perdeu o pai aos sete anos, ficando apenas com a mãe e mais duas irmãs. Ela conta suas recordações a esse respeito:

> que meu pai morreu, a gente tava morando em fazenda dos outros, sabe? Aí ele chegô e falô assim: olha, eu sei que eu vou morrê. Mais ocê não, não, fica...procura um homem direito, uma pessoa boa – que ele tinha treis filha mulher, sabe? Uma pessoa boa pro'cê morá na fazenda deles e cuidá dos filhos. Sabia que ia deixá ela (a mãe) fraca de situação, né? (G T, 85 anos).

Depois da morte do pai, passados alguns anos, elas mudaram-se para outra fazenda. Ela se casou com um rapaz, filho do fazendeiro. Mas quando se casou, já estava morando noutra fazenda. Quer dizer que se mudou várias vezes, dentro da mesma região, antes da migração para Goiás. Casou-se ainda criança, aos doze anos. Depois que se casou, veio com a família para Goiás. Sobre a motivação para a vinda, ela conta:

> Uai, o problema foi esse: eu tinha uma cunhada, e essa cunhada virou a cabeça pra vim pra Goiás, mais num teve jeito. Venderam chão, venderam tudo lá, pra vim pra Goiás, por culpa dessa mulher, uma só mulher, que queria vim! Aí viemos pra'qui, porque pusero na cabeça dela que Goiás era...era o futuro da vida. E ela creu nisso, sabe? Depois decepcionou. Num era tanto, não. Nóis tava tão bem em Minas, sabe? (G T, 85 anos).

Na verdade, era um investimento arriscado vender tudo o que se tinha para tentar a sorte em uma região ainda por se desenvolver. Assim, muitas famílias de pequenos proprietários rurais acabaram por perder o pouco que tinham, gastando com a viagem, que era longa e dispendiosa, e depois, ao chegar às terras goianas, com a subsistência, convivendo com a falta de recursos. Depois da vinda para Goiás, continuou a morar em fazenda, de propriedade do marido, perto do rio Santa Rosa, região próxima ao povoado de São Luis de Montes Belos, por alguns anos e depois se mudaram para o povoado. No caso da senhora G T, a família conseguiu, por alguns anos manter uma pequena propriedade rural, trabalhando e se mantendo de sua própria terra. Porém, assim como a família da senhora G, acabaram por vender o que tinham e migrar para a cidade mais próxima, que no caso era São Luis de Montes Belos. Mais uma vez, a esperança de "fazer a vida" não se realiza, pois para essas famílias, esta estava vinculada à permanência na terra, à ampliação da propriedade, dos rebanhos e da produção, o que não conseguiram concretizar, visto que trabalhavam e produziam apenas para a subsistência.

História semelhante marca a trajetória da família do senhor J R, de 79 anos, que nasceu na região da cidade de Capelinha de Chumbo, em Minas Gerais. Passou a infância nesta região, numa fazenda, e migrou para Goiás, com a família, quando tinha cerca de quinze anos. Ele comenta sobre a motivação para a mudança:

> Ah, é que lá tava custoso, né? Aí um tio nosso teve aqui (em Goiás), foi lá e falô cum a irmã dele, que era a minha mãe. Que nóis tinha que vim pra cá, que aqui era fácil de tocá roça. Falô: os minino, que lá é fácil dos minino tocá roça, que, mais é mais manero, a roça, pra zelá, né? E nóis tentô a vim de mudança (J R, 79 anos).

A fazenda para onde eles foram, bem próxima de São Luis de Montes Belos, pertencia a uma prima de sua mãe. Neste caso, a relação estabelecida entre a família e o proprietário da terra era de parentesco. Contudo, não conseguiram adquirir terras aqui em Goiás, acabando por migrar para o povoado de São Luis de Montes Belos.

As recordações dos entrevistados da primeira geração, nascidos entre 1920 e 1930, são especificamente voltadas para aspectos da vida no campo. A senhora I M comenta suas lembranças: "eu mais meu sobrinho, nóis subia nos pé de trem, né? (...) eu muntava nos cavalo, né?" (I M, 75 anos). Em outro momento, complementa:

> nóis subia no pé de manga, era andano a cavalo (...)Aí subi no pé de pêssego, pra pegá pêssego pra minha cunhada. (...) Lá em casa tinha fruta dimais! Aí subi no pé de pêssego, o gaio desceu cumigo e eu caí lá... fiquei disacordada e ela pois eu na cacunda e correu (I M, 75 anos).

Essas lembranças são muito ligadas ao cotidiano nas fazendas em que moravam quando crianças. As lembranças dos lugares onde moraram são também freqüentes, como no caso da senhora G: "lá foi bao. Ele...aí criô muito porco, gado. Tinha...nóis tinha muito gado lá, porco, galinha. Lá era muito bão, um lugar bão" (G, 77 anos). Ela se recorda muito das dificuldades do período de migração:

> Uma coisa que me marcou também até hoje na nossa viagem de Minas pra cá é que nóis viajano, viajano, chegava nos corgo, tinha corgo que era mais perigoso, né? (...) e teve um dia que ele (o cavalo) tocô num lugar que não pudia mesmo (...) E a água foi parar lá na berada do arreio, foi parar lá na berada do arreio e eu na garupa (G, 77 anos).

A entrevistada se emociona ao falar desse fato, que, segundo ela, quase lhe custou a vida. E outro fato que marcou sua infância foi a falta de calçados: "a gente não tinha calçado, que antigamente nem tinha pra comprá, né? Não tinha pra gente comprá, nóis ficava era discalço, né? De pé no chão" (G, 77 anos). Na verdade, não é que não havia calçados para comprar, mas talvez os pais não tivessem condições de fazê-lo e também não se importassem em calçar as crianças, pois parece que era costume as pessoas ficarem descalças nesse período, mesmo os adultos. A senhora I M também fala com uma certa mágoa sobre essa realidade, ao dizer que apenas uma de suas irmãs, que era doente, tinha calçado: "É, aquela de cá (na foto) que eu falo que era de sete mêis, era duente. E eu quiria ficá duente tamém, pra ganhá (calçado), mais graças a Deus eu era sadia" (I M, 75 anos). Ela nunca ganhou um calçado dos pais. Somente veio a ter calçado quando: "trabaiei pros outros pra comprá, né?" (I

M, 75 anos). Neste caso, a família tinha propriedade, o que demonstra que o não uso de calçados pelas crianças poderia se relacionar também a um costume.

A senhora G T apresenta uma lembrança interessante de sua infância, quando ainda estava em Minas Gerais. Ela se lembra de como era a alimentação lá, que ela considera uma alimentação forte:

> O Estado de Minas, até o tempo que ali eu morei, ali a alimentação era forte, era boa. Mais arroiz não, arroiz era pouquim! Feijão, verdura, carne, muita carne. Então, foi uma alimentação boa que eu tive, nesse momento, sabe? De criança (G T, 78 anos).

A situação vivenciada em Goiás, no período em que a entrevistada veio, década de 1930, poderia não ser muito propicia a uma alimentação a que os migrantes estavam acostumados. As longas distâncias, por exemplo, dificultavam o comércio e o acesso a certos gêneros alimentícios.

Uma recordação muito relevante para os entrevistados da primeira geração se refere à morte dos pais, do pai ou da mãe, muito cedo, deixando a família em difícil situação. Nas primeiras décadas do século XX, ainda era muito comum as pessoas morrerem cedo, devido a doenças frequentes na época, como a maleita (malária); a falta de assistência médica; os trabalhos excessivos e penosos; as precárias condições em que se vivia no interior do Brasil. A senhora G T conta com muita lástima a perda do pai, quando tinha apenas sete anos: “Aí eu tava com sete anos, perdi meu pai. Meu pai faleceu. Fiquei com a minha mãe. Eu alembro que...uma coisa que eu nunca vou esquecer, eu alembro que, do dia que o meu pai saiu pra sepultura, eu fui dormi com a minha mãe” (G T, 78 anos).

A senhora A M perdeu o pai aos seis anos: “no meu tempo de infância, eu perdi meu pai com seis anos de idade. Meu pai morreu de maleita (malária)” (A M, 71 anos). Era muito comum que pessoas morressem ainda jovens, deixando família e filhos pequenos. Valdez (2003) cita uma enorme variedade de doenças que a assolavam a Província de Goiás durante o século XIX:

> Bócio (papo), tuberculose, malária, febres intermitentes, varíola, sarampo, elefantíase, lepra, sarna, cegueira, hidropsia (doença cardíaca, hepática, renal), doença de Chagas, bicho-de-pé, doenças venéreas como a sífilis e muitas outras eram males que atingiam negros, brancos, índios, adultos e crianças. Essas doenças não poupavam vitimas, uma vez que a cura provinha da própria sorte, pois medico na Província era raro, assim como hospitais para tratamento de tantas e tão graves doenças. O remédio contra as moléstias era a fé (VALDEZ, 2003, p. 31).

No desenvolvimento do Estado, nas primeiras décadas do século XX a assistência médica ainda era privilégio de poucos e ausente, sobretudo, àqueles que viviam no interior do Estado, nas fazendas distantes das povoações. As crianças sofriam igualmente com as doenças, como relata a senhora G:

> Quando a gente envinha eu tava com cinco anos, eu sofria muitas feridas nas pernas, sabe? (...) As minhas pernas era cheia de...acho que meu pai mais a minha mãe falava assim que porque quando eles casô cada um deles tinha uma ferida e disse que depois que ela ficô grávida as feridas deles sarou e parece que passou tudo pra mim, parece que era uma sífile, né? (...)Eu sufri firidas dimais nas pernas, tudo quanto é lado do corpo e foi até eu casá sofreno essas firida (G, 77 anos).

Ela relata que nunca foi a um médico: "Não tinha. Não, dessa vez não tinha médico. Não tinha remédio bão nenhum, o que o povo falava eu bebia, minha mãe passava. Não valia nada! (...) Sarou com o tempo, com a idade. É!" (G, 77 anos). Além dessa doença, ela sofreu outra muito grave:

> Primeiro eu sofri uma doença de entrevá, né, que fiquei entrevada. Fiquei com uma perna encolhida e a outra esticada. Mas tudo duro, não espichava nada não, né? E o braço também, do mesmo jeito. Não tinha médico, não tinha recurso nenhum, não sabia o que fazê, né? (G, 77 anos).

Nessas situações, Valdez (2003) explica que: "O remédio contra as moléstias era a fé, sobretudo no que se refere ao uso de ervas medicinais" (VALDEZ, 2003, p. 31). Isso se comprova na fala da senhora G, o que demonstra que essas práticas atravessaram o século XIX e continuaram fortes e necessárias ainda nas primeiras décadas do século XX, em Goiás: "Aí minha mãe fez um voto pro Divino Pai Eterno, pra mim sará, né? E eu sarei. O Divino Pai Eterno me curou mesmo e até hoje eu tenho fé dimais no Divino Pai Eterno" (G, 77 anos).

Esses relatos ajudam a compreender um pouco a trajetórias dessas famílias antes e após a vinda para Goiás, além de evidenciar aspectos importantes do contexto histórico do Estado.

Um dado interessante no processo migratório dessas seis famílias refere-se ao fato de haver sempre alguém que incentivou a mudança para Goiás. Seja um conhecido ou um parente que já estivera nas terras goianas, ou o próprio alarido que se espalhava em Minas Gerais a respeito da prosperidade que se podia encontrar em Goiás, que era imaginado e divulgado pelas pessoas como terra promissora. Essa idéia em torno do Estado de Goiás não era apenas fruto do senso comum, do ouvir dizer. Havia toda uma política em prol da colonização do Estado, que carecia de mão-de-obra diversa e mesmo do desbravamento do

seu interior, que na sua grande extensão, era formado por “mata bruta”, como relatou uma entrevistada. Havia propaganda nos jornais incentivando a imigração e a migração. O governo do estado divulgava nos jornais sua proposta de encaminhar imigrantes e migrantes para compor a força de trabalho necessária em Goiás. Além desse estímulo, o Decreto-Lei n 3.823, de 20 de setembro de 1933, apresentou-se como um auxílio às companhias de imigração (SILVA, 2001).

O período em que o senhor J R veio para Goiás, por exemplo, foi justamente marcado pela política da Marcha para o Oeste, desenvolvida nas décadas de 1930 e 1940, que fez parte de um conjunto de medidas do governo federal em conjunto com os governos estaduais para impulsionar a economia nacional. Através da análise feita por Silva (2005) fica evidente que o programa da Marcha para o Oeste visou impulsionar o processo migratório, porém, dirigindo as correntes migratórias para a região que representava maior interesse para a política de desenvolvimento do estado e do país: “O programa da Marcha para o Oeste, elaborado pelo governo federal, que regionalmente contou com o apoio do governo estadual, de um lado, comportou uma política de colonização dirigida” (SILVA, 2005, p. 145). Ela serviria a vários fins ao mesmo tempo: intensificando a entrada de migrantes na região do Mato Grosso goiano, colaboraria para a estruturação de um novo pólo urbano que viesse tornar a economia da região e inter-regional mais dinâmica. Esse novo pólo seria a nova capital, Goiânia. Além disso, como o incentivo à migração, a região poderia absorver contingentes provenientes de regiões como o nordeste, onde a seca e outras dificuldades castigavam o sertanejo. E talvez o intento maior de toda essa articulação política: fomentar um projeto de longo prazo não somente de povoamento, mas de implemento à produtividade, da exploração das riquezas de que dispunha não apenas o estado de Goiás, mas todo o país, com um interesse muito grande pela região norte, muito pouco explorada. Com isso, o país poderia alcançar um nível de desenvolvimento muito maior, via aumento da produção interna (SILVA, 2005).

O programa da Marcha para o Oeste aconteceu no contexto da revolução de 30, a qual, como explica Silva “criou certas condições para adequar o Estado à nova etapa do processo de acumulação que se baseava numa volta crescente para o mercado interno” (SILVA, 2005, p. 136). Desde a década de 1920, o Brasil conviveu com a crise do setor exportador. Como o país acumulou grandes excedentes de produção, sem mercado para comercializá-los, e sendo um país periférico, teve que passar por um processo de reordenação, tanto em termos econômicos quanto políticos, como relata Silva:

> -economicamente, tinha-se de criar mecanismos que reorientassem a economia do setor agrário exportador para o setor urbano industrial;
> -politicamente, havia necessidade de ocupação dos espaços vazios, em nome da segurança nacional, visto que as tensões internacionais recrudesciam (SILVA, 2005, p. 136).

As medidas tomadas no âmbito nacional, especialmente a partir da década de 1930, não deixam de atingir Goiás e a Marcha para o Oeste, que marcou os rumos do Estado, foi uma dessas medidas. Sobre Revolução de 1930 e seus objetivos, Romanelli (2005) explica que:

> foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esse movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil (ROMANELLI, 2005, p. 47).

Romanelli (2005) explica que o Brasil conseguiu superar a crise, mais acirrada a partir de 1929, através da utilização de seus próprios recursos. Um desses recursos foi a ampliação gradativa do mercado interno. A acumulação primitiva de capital foi outro recurso de que o país dispôs para enfrentar a crise. Investir nos programas de incentivo à imigração e à migração foi uma das maneiras que o governo brasileiro encontrou para fomentar o desenvolvimento interno, impulsionando a economia nas regiões menos povoadas, que contava com grande potencial produtivo.

As famílias que migraram para Goiás nas décadas de 1930 e 1940, vivenciaram esse processo de recuperação da economia. A maioria dos entrevistados chegou a Goiás após a queda da ditadura Vargas, ocorrida em 1945. Sua política de estimulo ao desenvolvimento interno, inegavelmente influenciou na decisão dessas famílias de migrar para Goiás.

Além de estarem unidas pelo fator migração, um elemento que aproxima as seis famílias dos entrevistados da primeira geração pesquisada se relaciona à extensão da família. Inicialmente, vinham de famílias extensas. A senhora I M, por exemplo, teve dez irmãos. E teve onze filhos. O caso da senhora G é ainda mais impressionante. Ela teve vinte e um irmãos. E teve seis filhos. Já a senhora A M teve oito irmãos. E teve também oito filhos. A senhora G T teve sete irmãos e teve dez filhos. O senhor J R teve oito irmãos e teve dez filhos. A senhora I teve cinco irmãos e teve quatro filhos. As famílias a que pertenciam os seis entrevistados da primeira geração eram numerosas. E estes, ao constituírem suas próprias famílias, continuaram a ter muitos filhos, a despeito das condições de vida.

Outro elemento comum às seis famílias é o fato de não terem conseguido adquirir terras em Goiás, ou adquirindo, não puderam prosperá-las, acabando por vender o pouco que tinham e migrar do campo para o que inicialmente era um povoado e mais tarde, com sua fundação, a cidade de São Luis de Montes Belos. Abandonar o campo rumo às pequenas cidades era uma constante na vida de um grande contingente de migrantes oriundos dos mais diversos estados do país.

A cidade de São Luis de Montes Belos encontra-se atualmente entre as cidades em desenvolvimento da mesorregião do Centro goiano, que anteriormente era denominada de Mato Grosso goiano. Sua população gira em torno de 26.784 habitantes, conforme senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007, possuindo uma área de 826 Km^2. Ela localiza-se na região do bioma cerrado, o que faz com que apresente uma vegetação bastante característica, e um solo propício ao cultivo de arroz, milho, mandioca, cana-de-açúcar, dentre outros produtos.

A cidade destaca-se pela presença de um laticínio (Leitbom), pela comercialização de aves: abate e processamento (Frango Planura), um curtume (Bertim), uma indústria de agulhas e fios cirúrgicos (Shalon Suturas e Fios Cirúrgicos), uma fábrica de refrigerantes (Refrigerantes Spool), a Brasil Minérios e a Fosbom Nutrição Animal. O setor de serviços, notadamente o comércio, seguido da pecuária leiteira e de corte e agricultura com a produção de milho, apresenta-se como principal atividade econômica do município. O comércio é um dos mais fortes do centro-oeste goiano, com representação de grandes marcas, tendo quatro agências bancárias, quatro concessionárias de veículos, dentre outros ramos. O municipio destaca-se ainda pelos serviços na área da saúde, contando com um hospital municipal (Hospital Municipal Dr. Geraldo Landó), dois postos de saúde, quatro postos do Programa de Saúde da Família (PSF), um hospital particular (Hospital Montes Belos), três clínicas particulares (Clínica Vital, Clínica Jabaquara e Clínica Goiana de Raios X) e dois laboratórios particulares, para análises clínicas (Laboratório São Luis e Laboratório Carlos Chagas).

O setor de comércio e de serviços encontra-se em expansão, uma vez que a cidade oferece produtos e serviços também aos municípios vizinhos. A presença da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de uma faculdade privada, a Faculdade Montes Belos e de um pólo da Faculdade Interativa COC, com cursos de graduação e pós-graduação no sistema EAD (Educação a Distância), com transmissão via satélite, tem trazido para São Luis de Montes Belos um grande número de estudantes, inclusive de outros estados do Brasil, o que não deixa de colaborar para expandir o comércio local. A presença de regionais de órgãos estaduais e

federais na cidade também se constitui em um fator de grande importancia para que São Luís de Montes Belos se destaque no cenário estadual como referência do Centro goiano.

A fundação e o crescimento desse município foram impulsionados por uma política de estimulo à migração. Porém, o que se percebe hoje, é um movimento contrário: um grande contingente de montebelenses tem evadido para o exterior do país, em busca de melhoria de vida, que para estes significa ganhar dinheiro e voltar para o Brasil, para a cidade, podendo adquirir terras, imóveis na cidade e bens de consumo. Sobretudo na década de 1990, esse movimento foi muito forte no município. Por outro lado, nos últimos dois anos, vem ocorrendo uma mudança nesse processo: os imigrantes estão retornando à cidade. Não por acaso, mas movidos pelo impacto da crise econômica mundial. Se na década de 1990 podiam acumular, em pouco tempo, uma razoável soma em dinheiro, hoje necessitam trabalhar muito mais anos para adquirir menos dinheiro. Por isso, muitos tem retornado a São Luis de Montes Belos, deixando para traz o sonho de prosperidade que os impulsionou a imigrarem, inclusive clandestinamente, para o exterior, sobretudo para os Estados Unidos.

Sua origem arremete à antiga fazenda São Luis, que na época pertencia ao município de Goiás. Esta fazenda data de 1857, quando o governo de Goiás determinou a construção de uma estrada partindo da Província e indo para o sudoeste goiano e para o Estado do Mato Grosso. O nome da fazenda e posteriormente, da cidade, foi escolhido por duas razões, sendo uma de ordem ambiental e outra de ordem religiosa, como relata Almeida (2007):

> À medida que estrada foi avançando deram-se nomes aos córregos, serras e matas, relacionando os nomes aos acontecimentos ou datas referentes ao dia em questão. Nesta caminhada destemida, encontrou-se uma montanha de picos finos e cobertos de mato, que recebeu o nome de São Luis de Montes Belos – por ser dia de São Luis – e o córrego, que fica a sua esquerda, de Córrego Santana, onde construíram uma fazenda que se tornou famosa pelo cultivo da cana-de-açúcar (ALMEIDA, 2007, p. 127).

Como a maioria das cidades, São Luis de Montes Belos começou como um pequeno povoado, com o nome de Barreirinho, que era o nome de um dos córregos que banha a localidade. Atualmente, ainda existe o bairro com o mesmo nome, no local onde se iniciou a construção da cidade. O senhor J R, que chegou à região por volta de 1944, relata suas lembranças sobre como era o povoado:

> Quando nóis vei, ali no Barrerim tinha treis moradô, lá imbaxo, naquele corguim, lá. Morava...só treis moradô, que tinha lá. Mais, era os da fazenda aqui...e aqui num tinha nada! Puro mato! Aí que o Zé Neto entrô e foi, como se diz, foi fundano o São Luis (J R, 79 anos).

Com a doação de uma gleba de terras, pelo Sr. José Luis Júnior, e, juntamente com outras terras adquiridas, deu-se início o povoado, no ano de 1940. Conforme o relato de J R, a figura de José Netto Cerqueira Leão Sobrinho foi decisiva para a fundação da cidade. Ele era vereador pela cidade de Mossâmedes, distrito de Goiás. Ao mudar-se com a família para a região, começou a fomentar a criação da cidade. Seu irmão, Jutair Netto Cerqueira teve uma atuação muito importante nesse processo (ALMEIDA, 2007). Ambos são ainda muito lembrados no município de São Luis de Montes Belos e a esposa de José Netto ainda vive na cidade, com familiares.

Após queda do Estado Novo implantado por Getúlio Vargas, decorrida em 1945, veio a abertura política, e com ela a constituinte que deu liberdade para a criação de novos municípios e distritos. O povoado de Barreirinho tornou-se Distrito em 1948, mas somente após cinco anos é que se torna autônomo, tornou-se município, no dia 12 de outubro de 1953. Essa data ficou marcada como o aniversário da cidade de São Luis de Montes Belos. Não fosse a luta encabeçada por José Neto, a cidade poderia não ter chegado a existir, uma vez que havia um interesse claro por parte do então emancipado município de Firminópolis, que fica cerca de 15 Km de distância de São Luis de Montes Belos, por tomar posse do povoado, anexando-o ao seu território (ALMEIDA, 2007).

Os sujeitos da primeira geração, entrevistados para este estudo, ao chegarem à região de São Luis de Montes Belos, ficaram morando nas proximidades, em fazendas, como já foi explicado. Somente se mudaram para a cidade muito mais tarde, quando os filhos já estavam crescidos, em idade escolar, ou quando vieram os netos. Além do mais, nos seus primórdios e durante muitos anos depois, São Luis de Montes Belos era um município predominantemente rural, com poucas construções e pouquíssimos recursos. A sobrevivência era garantida, mesmo, através do trabalho na lavoura e da criação de animais, num sistema de economia familiar, em que todos os membros da família, homens, mulheres e crianças, trabalhavam em conjunto para produzir o necessário à sobrevivência do grupo.

Capítulo 2- Ser criança é ter infância? Uma análise sobre lugar do trabalho, da escola e do divertimento na vida da criança

> "O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? (PRIORE, 2006, p. 8).

Como neste estudo pretendemos contextualizar a análise sobre a infância em Goiás, no século XX, abordando elementos percebidos como constituidores dessa infância: trabalho, divertimentos, como brincadeiras, contação de histórias e causos, cantigas de roda e estudo, partimos de uma análise retrospectiva, para evidenciar como, neste século, algumas práticas de educação da infância são ainda tão marcantes.

A vida dos entrevistados, enquanto crianças, revela um conjunto de elementos que aparecem diluídos no cotidiano de cada um, com bastantes semelhanças, no seio de cada geração e com formas especificas de se estruturar, nas diferentes gerações. Essas infâncias não se constituíram apenas pelo trabalho, ou simplesmente pelos divertimentos e nem especificamente pela escola. Também se estruturaram e se caracterizaram pela ausência de um ou de outro elemento, por vezes de dois e pela negação de sua possibilidade e necessidade, por parte dos adultos. Inquirir sobre o que se fez presente e o que se fez ausente na trajetória dessas crianças possibilita pensar sobre o que constitui a própria infância, o que é considerado, por parte dos que cuidam, criam, educam as crianças, como condizente a essa etapa da vida.

Essas considerações guardam consigo o peso de representações sobre a criança e sobre a infância, que se estruturam ao longo do tempo e do espaço e influem sobre a vida dos indivíduos em diferentes contextos sócio-econômicos e culturais, sendo ainda por eles tocadas, redimensionadas, ora mantendo, ora modificando, ora se apropriando, ora se desvencilhando de práticas e posturas frente ao ser criança e à infância.

2.1. Representações historicamente construídas sobre a infância e a criança no Ocidente

> O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhe pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (PRIORE, 2006, p.8).

Para realizar um estudo sobre a infância no século XX torna-se imprescindível retomar um pouco da trajetória da criança em períodos anteriores, revisitando o passado, para assim poder confrontar dados de diferentes épocas. Embora o século XX se apresente como um período de ebulição, de efervescência de compreensões e proposições sobre a infância, sobre a criança, sobretudo nas ultimas décadas, ainda arrasta consigo, até o limiar do século XXI, elementos constituidores da infância cuja origem arremete a séculos atrás.

É inquietante pensar nisso: como, apesar do transcorrer do tempo e da variação de espaços, certas práticas, estas embasadas em concepções, conseguem fazer-se presentes e atuantes ainda hoje, no tocante ao cuidado, ao lidar com a criança, à educação da infância.

Essa retomada parte do século XIII, com base nos estudos feitos por Ariès (2006), passando pela trajetória da criança no Brasil, a partir do século XVI e em Goiás, a partir do século XVIII. Não seria possível elaborar uma análise consistente abordando apenas o contexto nacional, pois este se apresenta como uma expressão de uma realidade mais ampla, uma vez que sendo o Brasil um país de colonização européia, guarda elementos advindos dessa cultura, dentre os quais se encontram compreensões sobre a infância, sobre o modo de se criar, de cuidar, de educar as crianças.

Um olhar atento sobre diferentes infâncias evidencia diversas compreensões acerca do que seja a criança e do que significa a infância. Esta observação leva a pensar sobre o que Áries (1998) designa como “sentimento da infância”. Um sentimento da infância deve corresponder a determinada postura frente à própria criança e sua infância, como ele explica:

> O sentimento da infância não se confunde com a afeição pelas crianças: corresponde a uma consciência da especificidade infantil, essa especificidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do adulto jovem (ARIÈS, 1998, p.182).

Essa postura parte dos adultos, que conscientes ou não em relação às especificidades infantis, constantemente lidam com a criança, cuidando, educando, criando-a, expressões muito comuns, presentes nas entrevistas. Essa tríade é assumida normalmente pela família da criança, podendo esta ser numerosa, como no caso dos entrevistados da primeira geração, incluindo, além do grande número de filhos, avós, tios e outros parentes ou sendo reduzida somente aos pais e poucos filhos, como é bastante comum na atualidade.

Sobretudo em situações em que a escola não se faz presente, ou se faz de modo secundário, sendo pouco relevante na vida da criança, é no seio da família, seja qual for a sua estruturação, que transcorre, na maior parte do tempo, a empreitada de criar, de cuidar, de educar a infância.

É inegável o fato de que a família traz consigo todo um legado em termos de compreensões sobre a infância e as especificidades do ser criança. Estes saberes e práticas revelam tradições que perpassam gerações, sobretudo no caso de famílias que não contam com um aparato institucional que intervenha em suas atuações junto à criança.

Contudo, o que se percebe é que as mudanças mais recentes referentes à educação da infância são influenciadas, dentre inúmeros fatores, pela presença de instituições, especialmente a escola e a igreja, que pretendem dividir com a família a tarefa de educar as crianças. Monteiro e Cardoso (2001) ao analisar a família e a criação de filhos em Goiás, especialmente em Goiânia, numa pesquisa realizada nas ultimas décadas do século XX, comentam sobre a presença de um poder difuso, que é "exercido pelas religiões, pelos meios de comunicação e pelo discurso cientifico" (MONTEIRO e CARDOSO, 2001, p. 108-109). Essa divisão, comentada por nós, implica na proposição e até mesmo na imposição de determinadas concepções de infância e de criança. E mesmo assim, saberes e práticas, oriundos do senso comum e da experiência dos mais velhos, continuam a influir sobre as representações acerca da infância e da criança.

As concepções e representações de infância e de criança estruturam-se a partir de contextos diferenciados, como explica Heywood (2004) ao mostrar a "infância como constructo social que irá variar nos diferentes períodos e lugares" (HEYWWOOD, 2004, p. 34). Essa afirmação se faz presente igualmente na análise de Sarmento (2001), ao discorrer sobre a relação entre globalização e infância. O autor explica que:

> A infância é uma construção social. A afirmação constitui um lugar comum na análise sociológica da infância.
> Nela se condensa a idéia de que, tendo havido sempre seres humanos entre 0 e 18 anos (idade legal do fim da infância, de acordo com a definição da Convenção dos

> Direitos da Criança), o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variações e de mudança, em função de variáveis como a classe social, o grupo étnico etc (SARMENTO, 2001, p. 13).

Estas análises colaboram para uma discussão sobre as representações de infância e de criança, que são construídas historicamente. Embora não tomemos a Convenção dos Direitos da Criança como parâmetro para falar do período da infância, da idade até quando se é criança, consideramos as discussões presentes nesta convenção muito importantes para os estudos sobre a infância. Como partimos de uma discussão sobre uma infância breve, que apresentava uma primeira ruptura logo entre os cinco ou seis anos de idade, para adentrar o mundo dos afazeres tipicamente adultos de trabalhos e aprendizados e uma segunda ruptura por volta dos doze ou quatorze anos, para assumir papéis sociais como o casamento, a maternidade, a paternidade e a manutenção e direção do lar, consideramos que as proposições do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a idade legal da infância e da adolescência se mostra mais condizente com nossa análise. Ao considerar a criança como "até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 2002, p.11), esse documento contribui para nossa discussão sobre até quando cada geração viveu a infância e foi considera criança por parte dos adultos.

Partindo dos estudos de Áries (1998 e 2006), torna-se possível compreender mais a respeito das representações de infância e de crianças, e com estas, os modos de se tratar a crianças no Brasil e em Goiás, especialmente durante o século XX.

A análise de Chartier (1990) sobre o significado da representação pode ajudar na compreensão de como elas são fortes e norteadoras do agir. O autor fala de representação como "maneiras de pensar e de sentir" (CHARTIER, 1990, p. 37) as quais são dirigidas pela linguagem, pela conceituação e pela afetividade. Em momento anterior, se refere à representação como formas e motivos "que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Através do estudo de Ariès (1998 e 2006), podemos apontar algumas concepções de criança, e com isso, de infância. Heywood (2004) procura, embora sem maior aprofundamento, mostrar a diferença entre conceito e concepção de infância. De acordo com ele, o conceito se refere à noção de que "as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas" (HEYWOOD, 2004, p. 22). A concepção, por sua vez, é que especifica "essas

formas de distinção" (HEYWOOD, 2004, p. 22). Essas concepções têm ligação direta com o contexto sócio-histórico em que se estruturam. Por isso, não se pode perder de vista a realidade socioeconômica, política, cultural de cada período analisado.

Quando Ariès (1998 e 2006) analisa a concepção da criança -brinquedo, que se tornava fonte de divertimento e distração para o adulto, leva a pensar sobre o que esse adulto entendia por infância e por criança. Apenas considerar a criança bonitinha, engraçadinha, não poderia garantir que suas necessidades e especificidades seriam resguardadas. Ariès (1988) explica:

> As brincadeiras das crianças devem ter parecido sempre enternecedoras às mães, às amas, às aias, mas tratava-se sempre de algo que pertencia ao vasto domínio dos sentimentos por exprimir. Doravante, já não há hesitação em reconhecer-se o prazer que se experimenta vendo os modos das crianças que se "acariciam" umas às outras (ARIÈS, 1988, p.184).

O autor procura mostrar que esse gosto pelos gracejos das crianças não era inexistente, porém, não constituía um interesse ao ponto de se demonstrar o quanto era valioso para os adultos. E completa: "Surgiu um novo sentimento da infância, que faz da criança, da sua ingenuidade, do seu encanto e da sua graça uma fonte de divertimentos e distração para o adulto". (ARIÈS, 1988, p.184). É o que ele chama de concepção da criança-brinquedo. O autor se refere a esta atitude frente à criança como um sentimento, mas, devido às implicações que dele advém, poderia ser explicado como uma concepção. Essa concepção de criança se mostra presente no Brasil colonial, onde era muito comum aos senhores e senhoras, donos de escravos, divertirem-se com as crias das escravas. Até mesmo os filhos dos senhores faziam as crianças de brinquedo.

Durante essas brincadeiras, não era incomum haver violência contra essas crianças. Com isso percebe-se que um sentimento que parecia inocente, cândido para com a criança, pode ganhar formas assustadoras, chegando mesmo a justificar o desprezo, humilhações e violência contra a criança, sobretudo contra a criança pobre.

Outra concepção, estruturada a partir de uma compreensão cristã de homem mostrava a criança, durante os séculos XVI e XVII como fruto do pecado original. Era a criança demônio, que deveria se disciplinada, castigada, corrigida, para abandonar os desvios de sua natureza pecadora. Daí uma ênfase muito grande na necessidade do batismo das crianças, pelo catolicismo: se morressem sem serem batizadas, após uma certa idade, não iriam para o céu (ARIÈS, 2006).

Para além desta concepção, uma outra, totalmente contrária, alude ao caráter inocente, puro da infância, à fraqueza dessa idade da vida. Esta se encontra ainda presente nos discursos atuais sobre a criança, que consideram a infância como "uma idade da vida do estudo, do riso, da brincadeira e da inocência" (MARIN, 2005, p.33). Tais discursos atuais fundamentam-se em uma concepção e em práticas que arremetem ao período analisado por Ariès (1998). Pelo que ele relata, a preocupação com a criança, o cuidado de preservar sua inocência, levava à atitude de preservação dos aspectos impuros da vida, em especial da sexualidade. A criança pura, inclusive, ao morrer era considerada um anjinho que foi para o céu. Isto servia de consolo para as famílias, sobretudo para as mães. Ariès (2006) comenta que se: "associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas" (ARIÈS, 2006, p. 87).

Rousseau (2004) se coloca como defensor da inocência da criança, embora não numa perspectiva religiosa, mostrando que a criança deve ser tratada como criança. Quando o autor afirma isso, está apontando os erros de uma educação que ele chama de arcaica, na qual a criança é forçada a tornar-se semelhante a um adulto, mediante o aprendizado de conceitos, de práticas, de trejeitos característicos do adulto, do homem culto e polido de sua época.

No contexto analisado pelo autor, a criança aprendia não somente através da educação escolar. Mediante o serviço em casa de uma família, a criança aprendia desde normas de civilidade, de vida social, até os afazeres diários e mesmo um ofício, que poderia lhe ser útil futuramente. Uma discussão a respeito dessa educação pela prática é empreendida por Rousseau (2004), ao questionar, criticar e propor uma forma alternativa de educação da criança no século XVIII. É necessário compreender, porém, o contexto de onde fala o autor. Rousseau estrutura sua análise com base em um contexto onde a educação escolar se fazia imperativo, e quanto mais cedo esta fosse empreendida, melhor.

Ou seja, a criança não tinha sequer a possibilidade de vivenciar a experiência da infância em sua plenitude; devia, o mais cedo possível, incorporar os hábitos dos adultos, as posturas tidas como corretas, as atitudes coerentes ao adulto e apreender os conhecimentos necessários ao desempenho das funções às quais seriam destinadas. Os conhecimentos abrangiam as mais diversas áreas do saber e muito cedo as crianças deviam dominar as letras, a matemática, as ciências, as artes. Quanto a essa prática de precocidade, o autor faz críticas ferrenhas. Quando alerta: "Tratai vosso aluno de acordo com a idade" (ROUSSEAU, 2004, p. 93), está justamente chamando a atenção para o fato de que em sua época, e talvez em todas as épocas, a criança seja tratada e forçada a amadurecer rápido demais. Sobre isso, discorre de maneira eloqüente:

> A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quiserdes perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem suas maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 2004, p.10).

Perceber a criança como pequeno adulto, com capacidades similares às suas, e, portanto, passível de ser modelada, o quanto mais cedo possível, constitui-se em uma tendência que acompanhou, senão acompanha ainda, a história da infância, em diferentes épocas e contextos históricos. Quanto mais cedo a criança pudesse tomar parte na vida adulta, fosse para assumir posições e funções sociais específicas de sua classe de pertencimento, melhor e mais conveniente para os pais.

Atrelada à questão de não se negar a infância, suas características e necessidades muito próprias, está a questão da precocidade, pois querendo fazê-la emparelhar-se à condição de adulto, seja em termos de estudos, de formação, seja no assumir de papéis sociais - casamentos, cargos precocemente assumidos, seja em termos de trabalho e contribuição na economia do lar, está-se relegando-a a um outro patamar na pirâmide das relações sociais. E este lugar seria o de homem, de adulto.

Rousseau (2004) defende uma educação pela prática, pela experiência, ao menos até por volta dos dez anos de idade, período em que, segundo ele, a criança estaria pronta para realmente compreender os conhecimentos, as teorias, línguas, enfim, toda a diversidade de estudos que se lhe seria necessário apreender, enfim, freqüentar uma instituição escolar ou desenvolver seus estudos com um preceptor, como era muito comum em sua época.

Em Emilio ou da Educação, Rousseau (2004) explica minuciosamente como se desenrola a educação de seu aluno, uma educação pela experiência, pela prática, onde a criança inicia inclusive, o aprendizado de um ofício. Será através de inúmeras atividades, ocupações e experiências que Emilio terá os seus sentidos aguçados, treinados e assim tornar-se-á uma criança feita, como ele explica: “Cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria” (ROUSSEAU, 2004, p. 202). Com isso ele quer evidenciar que deve-se levar a criança a seu pleno desenvolvimento durante a infância, o que ele denomina maturidade da infância.

O autor propõe uma educação negativa, que consiste em fazer justamente o contrário do que se faz comumente, ao se educar uma criança, ao lidar com ela. Ele afirma que não se

deve ensinar à criança a virtude, nem a verdade. Deve-se sim, proteger o coração da criança contra o vício e o seu espírito contra o erro. E explica que o que é bom e útil para a criança é aquilo que convém à sua idade (ROUSSEAU, 2004).

Esta afirmação demonstra que o autor estava ciente das especificidades da infância e da criança, dentro, é claro, do que lhe era possível compreender à luz do contexto histórico em que viveu. Por mais que ele tenha estado à frente do seu tempo, em termos das análises por ele desenvolvidas, é inegável a presença do que Chartier (1990) analisa como mentalidade: "a mentalidade de um individuo, mesmo que se trate de um grande homem, é justamente o que ele tem de comum com outros homens do seu tempo" (CHARTIER, 1990, p. 41).

2.2. As crianças das famílias de migrantes mineiros e a educação pela *aprendizagem*[7]

> "a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar na vida dos adultos" (ARIÈS, 2006, p. 158).

A educação, em contextos onde a escolarização se faz exígua ou mesmo inexistente, se dá, basicamente, mediante um processo bastante parecido com o que Ariès (2006) denominou de aprendizagem. Pela aprendizagem, as novas gerações apreendem dos mais velhos, sejam eles adultos, idosos ou mesmos crianças mais crescidas, os saberes, as práticas, os afazeres do cotidiano, enfim, apreendem o modo de ser e de viver próprios do grupo de pertença. As experiências acumuladas pelas gerações passadas vão se estruturando e formando um conjunto complexo de práticas, de saberes, de modos de perceber a realidade e lidar com ela. Ao nascer, a criança encontra essa realidade já posta, passando a conviver com um modo próprio de lidar com o mundo natural e social do grupo do qual faz parte, como demonstra Leontiev:

[7] Ariès (2006) trabalha com o conceito de aprendizagem, servindo-se dele para explicar como normalmente se dava o processo de educação das novas gerações durante a Idade Média. O autor explica que as crianças aprendiam o que era preciso fazer, aprender, vendo, observando os adultos a fazer as mais diversas atividades e participando junto com os adultos das práticas diversas que eram necessárias à vida do grupo. De acordo com Áries (2006), essa prática de educar pela aprendizagem não se restringia somente ao povo, sendo que foi encontrada também entre os nobres da época, o que demonstra que não se tratava puramente de uma necessidade, mas de uma prática de cunho cultural.

> Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Nesse sentido, é preciso entender educação em sentido amplo, uma vez que ultrapassa o âmbito do ensino, da instrução escolar, onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, porém uma aprendizagem onde os conteúdos e as metodologias de ensino são selecionados e organizados em currículos de ensino. Esta, por sua vez, pode se mostrar sem um sentido prático, diante do contexto em que os indivíduos vivem. Quer dizer que em certas situações de vida, em certos ambientes, frente ao contexto social e econômico, as condições de sobrevivência, de subsistência, a educação escolar acaba por se mostrar como elemento secundário, sendo substituída pela aprendizagem. Esse processo pode, com o passar do tempo, constituir-se em uma prática de cunho cultural, por arraigar-se na prática dos indivíduos e do grupo familiar ao longo das gerações.

A educação pela aprendizagem se mostrou presente no cotidiano das crianças das famílias de migrantes mineiros, alvo de análise neste estudo. De modo contundente, na primeira geração de entrevistados pode-se perceber as peculiaridades deste processo, o qual se mostrou igualmente presente na realidade de vida dos pais destes entrevistados. Desse modo, tal prática se mostra como um processo em que a geração mais nova da continuidade ao ciclo vivido pela geração mais velha, de modo parecido, tomando por base as "referências de sociabilidade que receberam das gerações antecessoras, utilizando-as na educação de seus próprios filhos" (MARIN, 2005, p.36).

Dizer que uma geração – mais nova, apóia-se nas referências de sociabilidade advindas das gerações mais velhas para educar seus filhos leva-nos a pensar sobre a questão da cultura. A educação pela aprendizagem, discutida por Ariès (2006) caracteriza-se por ser uma prática que vincula-se diretamente ao mundo da cultura.

O significado de cultura é discutido com bastante propriedade por Vigotski (2004) e Leontiev (2004), numa perspectiva de compreensão da sua constituição dialética. Para falar sobre cultura, uma das vias seria explorar como ela se constitui para a criança. Ou, como a criança adentra o mundo cultural no qual é inserida ao nascer. Leontiev (2004) fala sobre os processos de adaptação e apropriação[8] da cultura pela criança. Vigotski (2004), por sua vez,

[8] Apropriação: processo que acontece de acordo com o que Vigotski (2004) denomina adaptação ativa do individuo ao meio: "A relação do homem com o meio dever ter sempre um caráter de atividade e não de simples

ao discutir sobre cultura, fala de atividade, de adaptação ativa da criança. Estes conceitos estudados por Leontiev (2004) e Vigotski (2004) são imprescindíveis à compreensão do significado de cultura e de como esta é apreendida pela criança.

Conforme a discussão empreendida pelos autores, cultura é movimento em constante embate com a tradição, a qual dá idéia de estabilidade e continuidade. Ela é movimento porque se constrói dentro da história, a qual se caracteriza por constantes mudanças no tempo, por constante renovação. É tradição porque muitos elementos se consolidam e se conservam. Esta tensão entre o processo de renovação e conservação é própria da cultura.

A cultura compreende hábitos, atitudes, maneiras de lidar com a realidade circundante. Se expressa em variadas formas de intervenção do homem sobre a natureza, desde uma estratégia para apanhar um peixe, até as técnicas mais sofisticadas de preparar a terra para o plantio. A cultura é, portanto, uma produção especificamente humana. A imensa variedade dessas formas de intervenção faz com que se torne necessário cada vez mais um processo complexo de apropriação da cultura pela criança, uma vez que a cultura é processual, ou seja, está em movimento. Para que esta possa adentrar o mundo cultural que a rodeia desde o nascimento, é preciso que passe por um processo de aprendizagem, de educação.

Ao afirmar que a criança assimila a experiência histórico-social de seus antepassados, Luria (2004) permite dizer que há elementos de conservação dentro da cultura, ou seja, que certos modos de lidar com a natureza, com seus fenômenos, certas maneiras de atuar sobre o mundo material, permanecem de geração em geração. Porém, este processo de assimilação não se constitui em uma atitude passiva diante da realidade, mas em um amplo movimento de recriação do real, ou seja, há elementos de transformação presentes neste processo.

Quer dizer que o homem mantém uma relação dialética com o mundo, seja este natural ou social, já que: “ao transformar o mundo e ser transformado por ele, o homem é também

---

dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio” (VIGOTSKI, 2004, p. 278).

O meio, em si, não se apresenta à criança como um sistema estático nem estável. Seus elementos encontram-se em um processo dinâmico e seu desenvolvimento é dialético. A própria criança se desenvolve de forma dinâmica e inconstante, podendo experimentar períodos de maior e mais intensa atividade, inclusive com a presença de saltos qualitativos. O processo de apropriação possibilita ao homem criar novas aptidões, ou seja, torna possível reproduzirem-se no indivíduo propriedades e aptidões formadas na espécie humana. Um indivíduo, uma criança, pode alcançar, em seu desenvolvimento, expressões do desenvolvimento da humanidade como um todo. Apropria-se da cultura material e intelectual, através do processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2004).

capaz de promover a auto-transformação" (BARBOSA, 1997, p. 29). Graças a essa possibilidade, o homem produz cultura. Este processo se torna ininterrupto: produzir, transmitir, transformar, recriar e conservar a cultura acontece o tempo todo, onde quer que haja presença humana. Essa forma particular do desenvolvimento humano, que o distingue dos animais de modo decisivo é assim explicada por Barbosa (1997), ao discutir sobre cultura, explica que os homens "têm uma historia social coletiva e aprendem ao longo da vida a transformar ativamente tanto o mundo natural, quanto o social e a si próprio, constituindo, assim, as varias facetas de sua cultura" (BARBOSA, 1997, p. 42).

O homem transforma a si próprio enquanto indivíduo e transforma o mundo social mediante sua atuação sobre os outros indivíduos e grupos. Assim é possível ao homem assegurar a conservação e o melhoramento do seu modo de vida ao longo de sua história. Agindo sobre as novas gerações, os homens fazem com que se torne possível estabelecer uma relação de continuidade de suas práticas, de suas conquistas nas mais diversas áreas, de suas aspirações e empreendimentos. Este agir nem de longe se refere a uma interferência casual e desinteressada. Quer dizer que consiste em uma atividade consciente e intencional. Ao nascer, a criança não é abandonada à sua sorte, para que cresça de acordo com suas potencialidades inatas simplesmente: os adultos, independente de suas condições econômicas, de seus níveis de instrução, de sua cultura, passam a interagir com ela no sentido de fazê-la membro do grupo no qual nasceu. Aos poucos, vão introduzindo-a na vida cotidiana, nas práticas comuns, desde as mais elementares atividades, como o modo de comer e vestir-se, até as concepções religiosas e morais.

Desde o nascimento, a criança emerge em processo de recebimento de "formas específicas de comportamento, de linguagem, hábitos, costumes e habilidades" (VIGOTSKI, 2004, p. 288). Esse processo inicia-se de modo informal, ou seja, vai acontecendo no cotidiano das relações com a família, com outros grupos de pertencimento nos quais a criança se insere pouco a pouco, como vizinhos, colegas, parentes, etc. O fato de ter um caráter informal não quer dizer que seja sem propósitos, pois o tempo todo, os adultos promovem ações dirigidas à adaptação da criança ao meio em que esta vive. Quando Vigotski (2004) fala de formas específicas de comportamento, de linguagem, de hábitos, de costumes e habilidades que a criança recebe, alude ao processo de inserção da criança na cultura de determinado grupo de pertença.

Quer dizer que entre a criança e o mundo estabelece-se uma relação dialética, onde se desencadeiam influências dinâmicas sobre esta tanto de costumes, técnicas e hábitos mentais. De acordo com a perspectiva sócio-histórico-dialética do desenvolvimento humano, a criança

é um ser ativo, que entra em contato com um mundo real. Esse mundo caracteriza-se por um constante movimento e transformação. Para que possa desenvolver-se, a criança necessita apreender vários tipos de conhecimentos: científicos, cotidianos, práticos, estéticos, éticos e tecnológicos. Esta apreensão se dá por meio da aprendizagem, que envolve a incorporação, a apropriação de hábitos, práticas, idéias, valores, conceitos (BARBOSA, 1997).

As experiências sócio-históricas das quais a criança se apropria, dada a sua natureza, requerem que sejam aprendidas. A aprendizagem ocorre em um processo onde há incorporação (consciente ou não) e apropriação de conceitos (conhecimentos), de valores produzidos historicamente. Essa aprendizagem acontece de varias formas, podendo transcorrer de modo informal, no cotidiano das relações da criança com o meio circundante, ou de modo programado, mediante instituições que se encarreguem desta função. De uma ou de outra forma, é inegável seu caráter intencional por parte dos adultos que a fomentam.

Na pesquisa que realizamos, percebemos que, para a primeira geração de entrevistados, a educação transcorreu basicamente de modo informal, em um processo parecido com o que Ariès (2006) chamou de aprendizagem. Mas um processo carregado de intencionalidades, no qual esses sujeitos apropriaram-se do modo de vida de seus pais, incorporando-o às suas práticas, não passivamente, mas, como elucidado neste texto, por meio de uma "incorporação ativa".

Ariès (1988), em sua pesquisa sobre a criança e sua vida no seio da família durante o Antigo Regime francês, período denominado de Idade Média, analisa a prática da educação pelo aprendizado e explica que, em relação à educação das crianças, neste contexto "aprendiam-se coisas que era preciso saber, ajudando os adultos a fazê-las" (ARIÈS, 1988, p. 10). Esta afirmação guarda uma importante constatação: as crianças aprendiam, sem dúvida, mas aprendiam aquilo que era necessário, que era diretamente útil à vida, à sobrevivência, à continuidade do grupo. Assim, percebe-se que os conhecimentos, os saberes disseminados estavam diretamente vinculados às necessidades prementes do grupo social. Mas, de que grupo, de quais indivíduos o autor está falando? Isso deve ficar bem claro, para não se cometer o erro de afirmar que esta prática se restringia aos pobres. Pelo contrário. Nesse contexto, esta se fazia presente inclusive entre as famílias abastadas. Essa é uma observação interessante feita pelo autor: "Essa aprendizagem era um hábito difundido em todas as condições sociais" (ARIÈS, 2006, p. 157).

Assim, nem todos os filhos das famílias nobres freqüentavam instituições escolares, sobretudo as meninas. Se este fenômeno se apresentava entre os nobres, quanto mais entre o povo, que muito mais deveria voltar-se aos cuidados com a sobrevivência. A educação

escolar, além de apresentar-se neste período e neste contexto como artigo de luxo, ficava restrita a uma elite religiosa, ao clero.

Falando sobre a educação pelo aprendizado, Ariès (1988) explica que era um costume medieval, presente entre nobres e entre o povo, enviar suas crianças, por volta dos oito ou nove anos de idade, para a casa de outras famílias, para que estas servissem nestas casas, passando por um período de aprendizagem. De acordo com dados de sua pesquisa, este aprendizado tinha como objetivo levar à educação:

> Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela.
> Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.
> Assim, toda educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde (ARIÈS, 2006, p. 156).

As crianças estavam imersas no universo do adulto, o tempo todo, participando das atividades mais variadas na companhia dos pais, de outros adultos e crianças. A educação escolar é que se fazia algo excepcional, reservado a pouquíssimas pessoas: “A regra comum a todos era a aprendizagem” (ARIÈS, 2006, p. 157). Essa aprendizagem apresentava um caráter sumamente empírico.

Educar pela aprendizagem constituiu um fenômeno que resistiu ao tempo, seja por razões de ordem sócio-econômica ou mesmo cultural. Ainda no século XX, sobretudo em sua primeira metade, a presença deste tipo de educação se fez marcante, especialmente nos Estados menos desenvolvidos, mais afastados dos grandes centros comerciais do Brasil. No Estado de Goiás este processo foi nitidamente presente, assim como em outras regiões do país.

Em Goiás, os problemas causados pelo “lento desenvolvimento”, são discutidos por Chaul (1998) e Palacin (1994). Este não atingiu, até meados do século XX, apenas os pobres, lavradores, meeiros, agregados, mas feriu inclusive os detentores das riquezas da região, que se viam ilhados graças às imensas distancias que separavam Goiás das regiões mais desenvolvidas. Estas distâncias se tornavam ainda mais difíceis de percorrer, devido à ausência de estradas, e quando estas existiam, não apresentavam as condições mínimas de tráfego. E como os meios de transporte se resumiam em grande parte ao lombo dos burros,

das mulas, de cavalos, até mesmos aqueles que gozavam de bens, de gado e terras, passavam por penúria, fosse por falta de mantimentos manufaturados como por falta de assistência médica e de comunicação com os centros do Estado e do país. Silva (2005) descreve o quadro da situação do Estado de Goiás, que se arrastaria quase sem mudanças até por volta de 1960:

> Mesmo que a agricultura e a pecuária goianas tenham se expandido no período de 1872 a 1900, continuaram sem expressão, uma vez que Goiás continuou como uma economia colonial, ou seja, uma economia em que a produção está subordinada ao comércio, abastecedora, de forma limitada, do mercado interno das regiões limítrofes. (...) Estruturalmente, continuaram funcionando – como fatores limitativos à expansão da economia goiana – a dependência de estímulos externos, a falta de meios de transporte, a frágil vinculação inter-regional e intra-regional, as dimensões reduzidas do mercado interno, a distância dos portos marítimos. Conjunturalmente, acentuavam a marginalidade econômica de Goiás: a baixa produtividade do trabalho na agricultura e na criação de gado, a arcaísmo dos métodos de produção e o conseqüente caráter extensivo das formas de exploração, a permanente carência de braços para o trabalho resultante da baixa densidade demográfica e da dispersão da ocupação populacional (SILVA, 2005, p. 30).

Este contexto fez parte do cotidiano dos migrantes que se fixaram no interior do Estado nas primeiras décadas do século XX, nas regiões afastadas e de difícil acesso, onde o sertanejo, sobretudo, buscava fazer a vida, numa expressão comumente citada pelos entrevistados da primeira geração, que atuaram como verdadeiros desbravadores do território goiano.

A presença de um grande contingente populacional sem ao menos uma instrução rudimentar corrobora para a constatação da inevitável prática de educar pela aprendizagem as novas gerações. Chaul (1998) estudando a história de Goiás no contexto do Coronelismo, nos período de 1889 a 1930, fala de uma: “população analfabeta, subserviente, ingênua, presa ao contrato de trabalho verbal” (CHAUL, 1998, p. 76). Até porque, no contexto em que viviam os trabalhadores rurais em Goiás nas primeiras décadas do século XX, a escola não se mostrava imediatamente decisiva para a sobrevivência, ao passo que o exercício de uma função, de um ofício, dos mais diversos afazeres domésticos e rurais se fazia primordial, e o quanto antes a criança pudesse oferecer sua parcela de contribuição, melhor para a família.

Embora o Estado de Minas Gerais estivesse, nas primeiras décadas do século XX, mais desenvolvido que Goiás, a presença do analfabetismo, de uma cultura de educação pela aprendizagem se fazia ainda muito presente, sobretudo entre famílias desfavorecidas. Estas, ao se colocarem em marcha, migrando para outros estados, como para Goiás, trazem consigo os legados dessa mesma educação, e não encontrando nesta região condições melhores do que as que deixaram para traz, e por vezes muito mais árduas, acabam por refazer um ciclo de

educação pela aprendizagem, transmitindo às novas gerações, assim como lhes fora transmitido, os saberes necessários para a lide diária da terra e a sobrevivência e manutenção de suas tradições.

Falando sobre a educação em Goiás nos séculos XVIII e XIX, Valdez (2003) explica que a educação formal, que era possível a poucos, dada sua escassez ou mesmo inexistência em muitas regiões do Estado, não se fazia sentir ainda tão necessária:

> Para o Goiás daquela época, o descaso não tinha importância, pois não se desejava nem ansiava por escola, pois os pais que traziam seus meninos para com eles e embrenharem nos sertões à procura de ouro, como nômades, nem de longe se interessavam por escolas. Igualmente, mais tarde, quando a sociedade voltou-se para a produção pecuária, não interessava aos fazendeiros saber ler e escrever, muito menos aos funcionários do governo (VALDEZ, 2003, p. 58).

Nos primórdios do século XX e em suas primeiras décadas, a ampliação do ensino em Goiás acontece em maior escala, embora as instituições de ensino estivessem, em sua maioria, localizadas nas cidades. Mesmo havendo escolas nas fazendas mais populosas, os moradores das fazendas mais isoladas enfrentavam dificuldades para encaminhar os filhos à instrução escolar, ficando à mercê de uma alternativa, a saber, continuar a manutenção da tradição de educar pela aprendizagem.

Na pesquisa de Ariès (2006) percebemos que “a transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (ARIÈS, 2006, p. 157) acabava por fazer com que a escola parecesse desnecessária. Na verdade, ela parecia mesmo desnecessária, mas não que realmente o fosse, mas talvez porque ela constituía uma exceção, pelo fato mesmo de ser mais reservada a uma parcela muito especifica da população. É como se o normal fosse passar pelo processo da aprendizagem e freqüentar um professor (preceptor, mestre) ou uma instituição educativa, fosse algo extraordinário, um artigo de luxo que pouca serventia e retorno traria, diante das próprias condições de vida, das atividades e das habilidades requeridas para se viver na época.

Em Goiás, nos períodos analisados por Valdez (2003) e durante a primeira metade do século XX, investir na educação escolar poderia representar algo semelhante, uma vez que o modo de vida, o nível de desenvolvimento, o tipo de atividade econômica (de subsistência) não requeriam uma instrução escolar para sua manutenção. Ao contrário, exigiam domínio de práticas adquiridas na própria lide diária com a terra, com o gado, com a lavoura, com a manufatura de subsistência que era praticada nas fazendas do interior do estado.

Analisando o conteúdo das entrevistas é possível encontrar elementos que apontam para a educação pela aprendizagem como marca do processo educativo das crianças

pertencentes à primeira geração de entrevistados, bem como na educação de seus pais e a dificuldade de romper com esse ciclo na educação de seus filhos.

Dos sujeitos da primeira geração, nenhum passou pela escolarização ao menos elementar, podendo aprender ao menos a ler, escrever e contar. Os que freqüentaram aulas por algum tempo, muito pouco ou nada aprenderam. As próprias condições de ensino que havia, bem como a necessidade e o interesse pela escolarização, que eram muito poucos, ou por partes dos pais ou por parte da própria criança, contribuíam para tornar o ensino ineficiente e ineficaz. A senhora Is, por exemplo, chegou a freqüentar aulas por um tempo; na época, estudou até o que chamavam terceiro ano. Porém, não aprendeu nada, segundo ela mesma relata: "Eu num gostava... eu gostava muito de ir na escola, mais é, depois que eu tava lá dentro da aula, eu num fazia esforço" (Is, 78 anos). E completa, dizendo que: "Aí, como eu já tava assim, acho com uns quinze ano, aí minha madrinha falou assim: 'Ah, essa menina não vai aprender ler mesmo, que a gente queria que ela aprendesse; mais ela não quer aprender; a gente vai tirar ela da aula" (Is, 78 anos).

Embora não tenha adquirido instrução formal, pôde apreender as práticas necessárias à vida diária, à manutenção da casa e do modo de vida característico do meio rural em que cresceu e viveu boa parte de sua trajetória. Sobre as aprendizagens que teve durante a infância, com sua madrinha, a criou, a senhora Is comenta que foram importantes para seu futuro:

> Ela era muito braba pra gente, mais hoje em dia eu reconheço que foi bão, pro quê me ensinou a trabaiá (...). Me ensinou a fazê as coisa, pro quê se num tivesse apertado cumigo, eu casava e ia criá meus fio e quê que eu ia fazê? Num sabia de nada, né? Num dava conta de fazê nem um cumê pro marido, quê que fazia? (risos) (Is, 78 anos).

Quando ela se refere ao aprender a fazer as coisas, está dizendo que aprendeu com a madrinha, ao longo de sua infância, a realizar as mesmas atividades que esta sabia desenvolver, que por sua vez aprendera com seus pais e com outros adultos.

A senhora Is, assim como as crianças desse período, as primeiras décadas do século XX, aprendiam na prática os afazeres mais diversos. Desde o cuidado com a casa, a limpeza, o preparo dos alimentos, o trato dos animais, até o trabalho nas lavouras, onde meninos e meninas dividiam o espaço com os adultos, fazendo o que lhes era possível fazer, aprendendo um ofício e internalizando as regras inerentes à sua própria condição sócio-econômica e cultural. Dentro dessas condições, não se mostrava necessário buscar mais do que esta aprendizagem lhes proporcionava. Tendo sido criada sem pai e sem mãe, poderia ainda mais

não ter acesso ao ensino. Mas no seu caso, houve interesse por parte de seus responsáveis em que ela freqüentasse escola.

O fato de ter sido criada por uma madrinha, pois não tinha os pais, arremete a uma situação muito comum no Brasil, em todos os tempos, que consiste em crianças serem criadas por outros indivíduos, que não seus pais, pelos mais diversos motivos, desde abandono da criança, morte dos pais, incapacidade de sustentar os filhos, necessidade de que aprendessem uma profissão ou estudassem. Marcilio (2001), comentando sobre a questão do abandono de crianças no Brasil, diz que:

> A prática de criar filhos alheios sempre, em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio (MARCILIO, 2001, p.70).

Em relação ao abandono de crianças no Estado de Goiás, nos séculos XVIII e XIX, Valdez (2003) explica que:

> Ainda que Goiás não tenha apresentado um índice elevado de abandono, aconteceram outras formas de separar as crianças de seus pais, como por exemplo "dar o filho pra criar", ou seja, delegar aos amigos ou parentes a posse da criança como uma opção para não expor a criança às ruas (VALDEZ, 2003, p.18).

Sobre a experiência de ter sido criada, como diz a entrevistada: "desde que me entendo por gente" (Is, 78 anos) sem os pais, a senhora Is comenta: "Eu fui criada sem pai nem mãe, e a minha madrinha que zelou de mim." (Is, 78 anos) No caso da senhora I M, que nunca sequer freqüentou aulas, a educação foi totalmente pela aprendizagem. Ela aprendeu boa parte dos ofícios que ainda hoje lhe garantem uma renda extra: tecer, costurar e bordar.

Ela explica que tinha uma verdadeira propensão para aprender essas atividades, que aprendeu vendo sua mãe realizá-las: "Eu aprendi assim. Num fui pra aprender e... ninguém...num pagô ninguém pra me insinar. Eu tinha inclinação, aprendi." (I M, 75 anos) Desde criança fazia essas atividades, pois aprendera muito cedo a gostar de fazê-las, como explica: "Eu gostava dessa coisera tudo. É...de custurá... de bordá." (I M, 75 anos) E: " e aí com a idade de treze ano eu danei foi pra tecê, né? Achava bunito, e eu teço até hoje" (I M, 75 anos).

O pai dessa entrevistada tinha uma instrução elementar, que lhe possibilitava ensinar algo aos filhos homens. Já sua mãe, nunca freqüentou escola. Nesse caso, acabou por se repetir a situação de privação da escolarização: a mãe cresceu analfabeta e a filha repetiu o

ciclo, dando continuidade ao processo de educação pela aprendizagem e reproduzindo os ofícios praticados pela mãe.

Diferente da senhora I M, foi o caso da senhora G, que não teve acesso à educação formal durante a infância, mas que, depois de adulta, de ter criado os filhos, e já morando na cidade de São Luis de Montes Belos, freqüentou a escola até a quarta série, conseguindo aprender ler e escrever rudimentarmente.

Porém, essa privação da escolarização mínima se deveu mais a uma opção dos pais, do que a uma ausência de possibilidade de obter essa instrução. Isso demonstra que já estava arraigada no costume, na tradição dessa família, a percepção da falta de um sentido prático na instrução para, e sobretudo, as meninas. Bastava-lhes saber desempenhar as atividades cotidianas da casa, da roça, que competiam às mulheres. De acordo com a entrevistada, ela não poderia se ausentar de casa porque: "eu era o pé de boi dela, (da mãe) da casa". (G, 77 anos) O que aconteceu é que a senhora G teve também sua educação pela aprendizagem, embora tivesse a possibilidade de alcançar uma instrução básica.

Ela fazia todos os afazeres junto com sua mãe e com o pai, participando da vida adulta desde muito cedo, compartilhando as experiências e adquirindo as habilidades necessárias para realizar esses mesmos afazeres com independência. Assim, aprendeu a fiar o algodão, para depois confeccionar as roupas da família. Ela relata que: "Minha vida inteira de solteira e nóis ia pra roça, eu e os mininos e meu pai" (G, 77 anos). Como se pode observar, através desse relato, era muito comum que todos os filhos e também a mãe acompanhassem o pai, na lide diária da roça, ou acompanhassem a mãe, na lide diária do serviço doméstico.

O hábito dos pais de encaminharem os filhos desde muito pequenos à aprendizagem das rotinas próprias da vida que levavam, na roça, fez com que a senhora A M incorporasse práticas muito semelhante às que a senhora G relata ter aprendido. Escaroçar, cardar[9], fiar e tecer o algodão foi um ofício que fez parte da rotina dessa entrevistada desde muito cedo. Ofício que aprendera com a mãe, mediante a convivência diária.

Na verdade, como relatam os entrevistados, os pais não tiravam um tempo, um horário, nem arrumavam um professor para ensinar seus filhos a realizar as atividades que precisavam aprender. Eles aprendiam vendo os pais ou outros adultos exercerem tais afazeres. Scarano,

[9] Escaroçar: retirar os caroços (sementes) do algodão, utilizando uma ferramenta chamada escaroçador (ver foto em anexo). Depois desse processo, o algodão era cardado: colocar algodão em um aparelho denominado carda, composto por uma espécie de duas pás retangulares (ver foto em anexo) cravadas de pequenos e finos dentes de metal, onde se espalha o algodão. Depois de espalhá-lo, fricciona-se uma pá contra a outra, puxando os chumaços de algodão até que fiquem bem espalhados por toda sua extensão, quando então, com movimentos de vai-e-vem, são feitos dois rolos de algodão, que são chamados de pastas de algodão. Depois disso, o algodão estava pronto para ser fiado na roda de fiar.

(2005), ao investigar o lugar da criança, livre ou escrava, sua vida, na Minas Gerais do século XVIII, faz algumas observações a respeito desse tipo de aprendizagem:

> Algumas crianças participavam da vida do trabalho não apenas como músicos e atores, mas também como auxiliares de construtores, pintores e arquitetos. Muitos aprendiam tais ofícios ainda quando eram muito pequeninos. Alguns eram livres, mas vários eram escravos dos próprios artesãos ou de outros proprietários e também participavam dessas funções e desse aprendizado informal (SCARANO, 2005, p.127).

Essa prática da educação pela aprendizagem, comum no Brasil entre os índios, continuou sendo utilizada ao longo dos séculos, mostrando-se como uma alternativa à própria falta de escolas e de condições de ingresso e permanência nas que existiam. Fosse na companhia dos pais ou de outros adultos, as crianças brasileiras foram submetidas às mais diversas atividades, ao longo das quais apreendiam muito mais que habilidades, mas valores, crenças, hábitos, costume, tradições e se apropriavam de representações. A entrevistada explica que sempre acompanhava a mãe: “aonde eu tava, ela tava tamém.” (A M, 71 anos) E um dado interessante: não aprendiam algo que não fosse diretamente necessário, útil à sua sobrevivência e da família. Ariès (2006) faz essa mesma observação quanto às aprendizagens durante a Idade Média: eram fortemente impregnadas de um sentido prático.

A senhora A M teve toda a sua educação por meio da aprendizagem, assim como a teve sua mãe. Seu pai tinha algum rudimento de leitura e escrita, mas algo incipiente: “mais a minha mãe não, a minha mãe nunca teve iscola, né? (...) “meu pai acho que sabia um poquim”. (A M, 71 anos) Desse modo, percebe-se que ela deu continuidade ao ciclo vivido por sua família. Assim como a senhora G, após ter se mudado para a cidade de São Luis de Montes Belos, e depois de ter criado os filhos, tentou adquirir educação formal; porém, a entrevistada relata que não conseguiu permanecer na escola e que acabou por não aprender ao menos a ler e escrever.

Quando os sujeitos são argüidos sobre suas aprendizagens, muitos fazem referência apenas aos trabalhos em que foram iniciados logo que atingiram cerca de cinco ou seis anos de idade. Contudo, para os entrevistados, essa educação transmitia muito mais que práticas laborais: tudo o que aprenderam, as dificuldades por que passaram, as exigências dos pais e da vida, foram experiências muito boas para eles; segundo estes, se não tivessem enfrentado tantos desafios desde pequeninos, não teriam tornado-se pessoas de bem. Com isso, fica evidenciado o caráter moral dessa educação.

A senhora G T deixa entrever em seus relatos muito desse aspecto da moralização, da religiosidade. Sendo filha de pai professor e de mãe analfabeta, acabou por reproduzir a situação vivenciada pela mãe: fazer todo tipo de ofício rural, doméstico, para colaborar com a manutenção da família. Ela relata que acompanhava a mãe em todas as atividades que esta realizava e assim adquiriu as mesmas habilidades: “ela ia pra roça e eu ia com ela.” (...) “Quando ela ia trabalhá assim, pros outros, eu ia junto, ajudava ela...”. (...) “Quando ela ia lavá roupa eu ia junto pra bera do corgo” (G T, 85 anos).

Com o pai, aprendeu a tocar instrumentos musicais, pelo fato de estar junto com ele, vendo-o tocar: “Ele era um homem que tocava tudo quanto era qualidade de instrumento e ele gostava que a gente tivesse junto com ele” (G T, 85 anos). Assim, ela aprendeu a tocar cavaquinho e gaita e a cantar, atividades que realizava depois de casada, em bailes da vizinhança. Um aprendizado totalmente informal, pois não chegou a freqüentar regularmente uma escola, ou aulas particulares. Os rudimentos que obteve de leitura e escrita foram aprendidos com o pai, que perdeu aos sete anos de idade. Depois, teve algumas aulas com um professor particular. Porém, somente depois dos seus filhos todos criados é que conseguiu, por empenho próprio, aprender um pouco mais, o que, segundo ela, lhe permite hoje uma leitura rudimentar.

O caso do senhor J R não se diferencia dos demais. Filho de pais que não tiveram acesso à escolarização, ele pôde freqüentar uma escola noturna, por menos de um ano, quando já era adolescente e não conseguiu aprender sequer os rudimentos da leitura e da escrita. Sua infância toda foi marcada pela educação pela aprendizagem. Depois que perdeu o pai, por volta dos quinze anos de idade, ficou impossível continuar indo à escola, pois teve que ajudar a mãe a criar os irmãos. Sobre sua rotina, desde pequenino, ele comenta que era: “Esse negócio de casa pra roça, da roça pra casa.” (J R, 79 anos) Seu aprendizado consistiu nas lides com a lavoura, tornando-se, desde pequeno, um lavrador. E aprendeu a importância, a necessidade de ser o homem da casa, na ausência do pai, que falecera ainda jovem. Inclusive, não se casou muito jovem, pois, como ele explica: “Ah, não pudia, né? Pricisava ajudá a mãe a zelá dos irmão.” (J R, 79 anos) Igualmente aos demais sujeitos da primeira geração, o senhor J R deu continuidade ao ciclo vivido por seus pais: vida rural, escolarização incipiente, educação predominantemente informal, por meio da aprendizagem.

2.3. A presença do trabalho como elemento de constituição e/ou de negação da infância

> "Nem sempre a família tem distanciamento critico suficiente para ver a atividade da criança como 'trabalho'" (RIZZINI, 2006, P.385).

Um dos impasses que surgem ao se falar sobre infância refere-se à questão do trabalho infantil. Parece se estabelecer um paradoxo em relação ao significado e ao papel do trabalho durante a infância: o trabalho estaria negando a própria infância, a possibilidade da criança de apenas brincar e estudar, de crescer e se desenvolver, de experimentar, ou estaria constituindo a própria infância, no sentido de torná-la um período de aprendizagem, de domínio de um ofício, de habilidades necessárias à vida adulta? Heywood (2004) explica que é preciso considerar e questionar qual a natureza do trabalho das crianças no passado. Ele explica que esse trabalho apresentava um caráter peculiar, muito relacionado ao contexto em que viviam as crianças. Tal caráter peculiar é percebido nos relatos dos entrevistados, o que explicita, para além dos tipos de trabalhos, determinados pelas circunstâncias, as concepções construídas em torno do próprio trabalho das crianças.

Através das entrevistas realizadas, é possível perceber e analisar o significado do trabalho para as diferentes gerações, assim como uma mudança nesse significado e no papel do trabalho ao longo das três gerações pesquisadas.

Retomando o estudo de Ariès (2006) sobre a infância e a família no Antigo Regime, podem ser encontrados indícios de que o trabalho fazia parte da rotina das crianças desde a mais tenra idade e se apresentava como parte integrante da própria infância. Permeando a educação pela aprendizagem, o trabalho, mais encarado como um serviço, uma ajuda, uma ocupação para preencher o tempo da criança e impedir que esta se envolvesse em atividades danosas, se confundia com a educação. Quer dizer, encaminhar a criança, o quanto antes, ao trabalho, significava oferecer à criança educação.

De acordo com Ariès (2006), as crianças participavam amplamente da vida dos adultos, fosse para o divertimento ou para o trabalho. Desse modo, eram introduzidas na vida que deveriam levar, sem um rito específico de passagem:

> De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos. Assim se explica essa mistura de crianças e adultos que tantas vezes observamos ao longo

> deste estudo (...) As cenas da vida quotidiana constantemente reuniam crianças e adultos ocupados com seus ofícios" (ARIÈS, 2006, p. 158).

E completa em seguida que:

> Em suma, em toda parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal-afamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia (ARIÈS, 2006, p. 158).

Apreende-se disso que não havia necessidade de se esperar até que a criança alcançasse determinada idade para começar a ser introduzida no mundo adulto. Esta concepção do trabalho como elemento constituidor da infância acompanharia a história da infância até muito recentemente, embora fosse perdendo seu caráter generalizante. Sobretudo entre as famílias economicamente desfavorecidas, esta concepção se faz presente até a atualidade. Heywood (2004) fala sobre essa realidade no Ocidente, e sobre a idade mais ou menos escolhida ou esperada, para a inclusão da criança no trabalho:

> Ainda no século XIX, a maioria das crianças no Ocidente era estimulada a começar a se sustentar muito cedo.
> A idade de 7 anos era o momento informal da virada, quando geralmente se esperava que os filhos de camponeses e artesãos começassem a ajudar os pais com pequenas tarefas na casa, na fazenda ou no ateliê. No inicio da adolescência, eles provavelmente estariam trabalhando ao lado dos adultos ou haviam se estabelecido no aprendizado de um ofício (HEYWOOD, 2004, p. 54).

Percebemos que essa idade de sete anos, período em que as crianças atingem mais desenvoltura, era esperada pelos pais, que precisavam contar com a força de trabalho, ainda que pequena, de seus filhos, que geralmente eram numerosos. Contudo, não era esse o único fator que movia as famílias a introduzirem as crianças, até com idade muito inferior aos sete anos, nos mais diversos afazeres. Estes eram concebidos como meio de livrar as crianças de um ócio nocivo, de se ocuparem e aprenderem coisas desprezíveis. De acordo com Heywood (2004):

> Durante o período moderno, a maioria das famílias buscava trabalho para seus filhos como uma questão de rotina. Na verdade, as autoridades estavam mais preocupadas com os pecados da "indolência e do vício" entre os jovens do que com o trabalho em excesso" (HEYWOOD, 2004, p. 161).

Assim, percebe-se não apenas o fato de que os pais precisavam contar com os filhos para o trabalho, para contribuírem com a subsistência da família, mas as próprias crianças

necessitavam do trabalho, entendido como meio para alcançarem uma formação moral, uma boa educação, para se tornarem pessoas íntegras.

Esta concepção do trabalho é discutida por Marin (2005), que explica o seguinte: “Além de uma necessidade, o trabalho é percebido como uma agência educadora-disciplinadora (...) o trabalho educa para o desenvolvimento da responsabilidade, da dignidade e da honra” (MARIN, 2005, p. 35). Em sua pesquisa, esta concepção é apresentada pelos pais de crianças trabalhadoras e está em sintonia com a concepção de trabalho assumida pelos pais dos entrevistados e por eles próprios, o que se evidencia em seus relatos (MARIN, 2005).

No contexto das famílias dos entrevistados, é possível observar a diversidade da natureza do trabalho das crianças. A visão do trabalho como um valor, aparece maciçamente nos relatos dos entrevistados da primeira geração, que enaltecem seus pais ou responsáveis por tê-los submetidos aos mais árduos trabalhos durante a infância, pois graças a isso, puderam tornar-se o que são: pessoas de bem, honradas, que foram capazes de constituir e criar suas famílias.

Essa concepção guarda, ainda, muito do ideário cristão de trabalho, no qual o homem, ainda que criança, é verdadeiramente santificado pelo trabalho. Nesse sentido, a visão da senhora G T a respeito de seus trabalhos ao lado da mãe é bastante clara: “Mais pra mim, eu tava fazeno uma coisa boa, né? Eu tava ajudano ela” (G T, 85 anos). E complementa, com bastante comoção, ao falar da mãe que ficara viúva: ”Eu tinha dó dela, eu já tinha dó dela, dela tá trabalhando tanto daquele jeito, e já, já tinha, subia na mente assim, que aquilo era pra num dexá a família sofrê. E eu queria tá junto com ela no serviço, sabe?” (G T, 85 anos).

De modo semelhante, a senhora Is comenta sobre a educação que sua madrinha lhe dera: “Ela era muito braba pra gente, mais hoje em dia eu reconheço que foi bão, pro que ela me ensinou a trabaiá (...) Me ensinou a fazê as coisa” (Is, 78 anos). A declaração do senhor J R evidencia a relação estabelecida entre começar a trabalhar cedo e se tornar um homem honrado e trabalhador por toda a vida: “Meu pai feiz uma boa: me levar pro serviço enquanto tava piqueno. Que hoje, até na data que eu pude trabaiá, eu nunca recusei serviço nenhum, graças a Deus” (J R, 79 anos).

O que aparece fortemente no discurso de todos os entrevistados é o trabalho, ou o serviço, na linguagem por eles utilizada, como uma atividade impregnada de valor, capaz de burilar na criança traços de um caráter, de uma postura diante da vida futura, que de outro modo, talvez não lhes seria possível adquirir, como esclarece Marin: “O trabalho assumia importância na preparação da criança para a vida adulta, daí o profundo significado educativo” (MARIN, 2005, p. 33). Os pais educavam-nos através do trabalho e em vista dele,

uma vez que, a partir do momento que começassem a participar do mundo do trabalho, estariam envolvidos neste por toda a vida. Gomes (2003), comenta sobre a representação que o trabalho adquire neste contexto:

> A criança, desde muito cedo, era educada no trabalho, para o trabalho. Tão logo adquiria autonomia de andar, realizava pequenas tarefas, na roça e em casa. Dessa maneira, aprendia a compartilhar as obrigações cotidianas e, além do mais, incorporava o trabalho como a atividade e o valor primordiais (GOMES, 2003, p.66).

Valdez (1999), pesquisando a história das crianças em Goiás nos séculos XVIII e XIX, depara-se como esta mesma concepção acerca do trabalho:

> O trabalho desempenhado, durante a infância, no interior da família, estendeu-se a diferentes meninas e meninos, como uma nítida política de preparação para o trabalho adulto, reforçando o dito de que é "de pequenino que se torce o pepino" (VALDEZ, 1999, p. 177).

O relato do senhor J R, de 79 anos, reafirma esta compreensão: "Ah, trabaiei! Isso aí foi toda vida, desde que o meu pai me levou pra começá a trabaiá, até agora a pouco eu tava trabaiano" (J R, 79 anos).

Igualmente é importante explicar que, ao perguntar sobre trabalho, a maioria afirma que não trabalhou. Mas, em seguida, despejam uma infinidade de relatos sobre os mais diversos trabalhos, que realizavam desde os quatro ou cinco anos de idade. Pois bem. Acontece que para estes indivíduos, os serviços que faziam não eram considerados trabalho. Eram apenas ajudas que prestavam aos pais. Sobre o significado da ajuda, Marin (2005) comenta que:

> A "ajuda" tem sido argumento que normalmente os pais usam para legitimar o trabalho da criança na agricultura.Na percepção dos pais, há diferenças entre as noções do trabalho da criança na qualidade de "ajuda" e o trabalho na qualidade de "exploração". O trabalho como ajuda envolve tarefas acompanhadas dos pais, as quais a criança teria condições físicas e intelectuais para realizá-las. Este trabalho teria um caráter mais espontâneo, não obrigado" (MARIN, 2005, p. 34).

Dependendo da ajuda, fazê-la aos quatro anos era normal, assim como outra ajuda o seria aos treze ou quinze anos de idade. Em relação a essa diversidade de atividades, que poderiam receber status de trabalho ou de simples ajuda, dada sua natureza, Heywood descreve que:

> A entrada das crianças na força de trabalho era espalhada por muitos anos, segundo as circunstancias pessoais e disponibilidade de trabalho em cada localidade. Algumas tinham emprego em tempo integral fora de casa, mas a maioria provavelmente trabalhava em uma unidade familiar, ser receber, ou assumia pequenas tarefas, como cuidar de irmãos, liberando os adultos para o trabalho produtivo (HEYWOOD, 2005, p. 162-163).

Na verdade, de acordo com o autor, esse processo era gradual, com base na capacidade da criança. É claro que nos relatos dos entrevistados da primeira geração são encontrados casos de crianças realizando trabalhos muito além de suas condições físicas e de sua maturidade, pois esses entrevistados começaram a trabalhar desde os cinco ou seis anos de idade. Heywood (2005) defende que "grande parte do trabalho feito por crianças no passado era casual e de poucas demandas" (Heywood, 2005, p. 163). Embora o autor faça essa afirmação com base em suas pesquisas, o que os relatos presentes nas entrevistas realizadas para este estudo deixam entrever é uma realidade em que o trabalho das crianças raro tinha de casual e de pouca demanda.

Em relação aos nossos entrevistados da primeira geração, há uma unanimidade quando se questiona sobre o trabalho na infância: todos trabalharam, não havendo, muitas vezes, uma distinção entre meninos e meninas na realização de certos afazeres. Mas a regra geral era que as meninas se dedicassem aos afazeres domésticos e ainda colaborassem nos trabalhos da lavoura e no trato dos animais, na manufatura de derivados da mandioca, do milho, do algodão, etc.

Os trabalhos realizados pelas crianças, característicos do Estado de Goiás, nos séculos XVIII e XIX, como relata Valdez (1999) se relacionavam ao meio rural: "Em uma região em que não havia indústrias e a pecuária se expandia, o trabalho das crianças provinha da ocupação rural e de outras atividades" (VALDEZ, 1999, p. 169). Os trabalhos variavam, desde tomar conta das fazendas, no caso de filhos de fazendeiros; acompanhar tropeiros, no caso de filhos de tropeiros; o trabalho de guia e de prestar informações; o trabalho de cuidar dos animais; o trabalho de aprendiz de ofícios como ferreiro, sapateiro, marceneiro, etc; o trabalho doméstico, para as meninas (VALDEZ, 1999).

Entre os trabalhos citados pelas entrevistadas da primeira geração, aqueles que foram comuns a todas são os serviços domésticos como arrumar a casa, varrer a casa, o quintal; lavar vasilhas; lavar roupas; fazer comida; fazer café, olhar os irmãos mais novos, levar comida na roça para o pai e os peões, catar sabugos, etc.

Estas rotinas, executadas pelas crianças ainda bem pequenas, arremetem às mesmas rotinas vivenciadas por crianças da zona rural durante a Idade Média e posteriormente, como relata Heywood:

> Nas pequenas fazendas familiares, características de muitas regiões nos dois lados do Atlântico, crianças pequenas de ambos os sexos se limitavam a "dar uma ajuda" em tarefas simples, mas demoradas, como cuidar de irmãos e irmãs mais novas, buscar água e lenha, colher frutas e ervas, juntar pedras, espantar pássaros, espalhar esterco e "cuidar" de porcos e ovelhas" (HEYWOOD, 2004, p. 163-164).

Quanto à manufatura, três das entrevistadas trabalharam com o algodão, desde o plantio, a colheita, até os passos do processo de produção de tecidos: escaroçar, cardar, fiar, tecer. A senhora G, de 77 anos, explica que: "Eu fiava, eu cardava algodão, eu fiava bem fininho mesmo, pra fazê roupa de algodão pra nóis vestir. Pra fazê camisa de algodão, lençol, fronha. Tudo era de algodão" (G, 77 anos).

Duas entrevistadas explicam que trabalhavam com a mandioca: arrancar a mandioca, descascar, ralar, imprensar, fazer farinha e polvilho. No beneficiamento do café: colher, abanar, torrar, socar ou moer, duas entrevistadas contam que trabalharam. O serviço da lavoura foi comum a todas as entrevistadas, que participaram da produção de arroz, feijão, café, milho, mandioca, mamona, fumo, em diversas etapas dessa produção: plantar, capinar as roças, limpar as roças, colher, catar (separar os grãos de alguma sujeira, pedras, grãos defeituosos, antes de cozinhar), limpar arroz no monjolo. A senhora A M, de 71 anos, conta sobre sua iniciação no trabalho, desde seis anos, de idade, após a morte de seu pai:

> Aí, daí pra frente foi só, como diz o causo do outro, ir pra roça, trabaiá. Trabaiava o dia ínterim na roça; quando era de noite ia cardá algodão, iscaroçá, mexê com outras coisas, né? Pra ajudá minha mãe. Mexê com farinha, com porvio, com tudo quanto era serviço grosseiro, eu fiz...tecê...tudo eu mexi. Tudo eu mexi um poquim (A M, 71 anos).

Além desses trabalhos, uma entrevistada relata que, ademais outras atividades, ajudava no engenho de cana de açúcar, cortava lenha, colhia e ajudava a fazer fumo, além de costurar e bordar. O relato da senhora I M, de 75 anos, expressa a dureza de sua rotina:

> Cozinhava, fazia de tudo, né? Cozinhava, lavava roupa pros outros; e panhava café; fazia...torrava farinha; relava mandioca e fazia o porvio tamém; E tudo. Era nim engenho...até cortá lenha, pra mode o carro pegá e muê! Aqui o sinali no meu pé, do machado! (...) mandei o machado no pé. Ah, não! (I M, 75 anos).

Duas entrevistadas teciam. O único entrevistado do sexo masculino relata que fazia todo tipo de trabalho da roça, desde o plantio até a colheita dos mantimentos. Não fazia serviços domésticos, os quais, normalmente, eram reservados às mulheres. Porém, esta divisão do trabalho segundo o gênero e mesmo idade, poderia muito bem ser burlada, diante do imperativo da necessidade, como relata Heywood (2004), falando da situação encontrada no oeste dos Estados Unidos, em fins do século XIX: "Os filhos faziam trabalho de mulheres, e, mais comumente, as filhas se envolviam em atividades como pastoreio, colheita e caça" (Heywood, 2004, p. 166). Pela tabela abaixo, podemos visualizar melhor os trabalhos realizados pelos sujeitos da primeira geração, começando pelo mais idoso até chegar ao mais jovem.

Tabela 1 - Trabalhos realizados pelos entrevistados da primeira geração

Sujeito	Trabalhos
GT (85anos)	Capinar arroz; arrumar casa; lavar vasilhas; lavar roupas; olhar os irmãos; fazer comida; fazer café.
JR (79anos)	Lavoura: plantar, limpar roça, colher.
Is (78anos)	Lavar vasilha; catar sabugos; catar feijão, arroz, milho; fazer comida; varrer casa e quinta.
G (77anos)	Arrumar casa; fiar, cardar algodão; cozinhar; abanar café, arroz; torrar e moer café; limpar arroz.
I M (75 anos)	Cozinhar; colher algodão; colher mamona, fumo; ralar mandioca; fazer farinha e polvilho; cortar lenha; engenho de cana de açúcar; costurar; bordar e tecer.
AM (71anos)	Capinar roça; colher, escaroçar, cardar e fiar algodão; cascar, ralar e imprensar mandioca; fazer farinha e polvilho; torrar e socar café; cozinhar; levar comida na roça; plantar algodão, feijão, arroz; colher os mantimentos.

É importante ainda salientar que os trabalhos específicos nas lavouras estavam organizados de acordo com os períodos de cultivo de cada produto, podendo haver períodos de maior ou menor atividade. É o que Heywood (2004) chama de contribuição sazonal.

Outro aspecto inerente à natureza do trabalho das crianças se mostra no fato de que muitas vezes este era utilizado como meio de manter as crianças ocupadas, ou quando faziam "arte", como meio de puní-las, como relata a senhora Is:

> Minha madrinha punha pra catá feijão, um arroiz...ela num gostava de deixá a gente à toa. Que se tivesse um servicim, tava fazenu aquele servicim. E se ficasse fazenu arte, ela misturava o arroiz com o feijão e o mio e punha pra catá. (...) Pra num ficá à toa" (Is, 78 anos).

Mas o grande imperativo para o trabalho durante a infância, para as famílias dos entrevistados, por mais que se refiram a este caráter formador, moralizador do trabalho, era a

necessidade econômica, a dificuldade de sobrevivência, especialmente no caso dessas famílias que viviam da terra e não tinham outra fonte de renda senão os frutos da terra, os quais demandavam muito e constante trabalho.

Gomes (1995), discutindo sobre família e luta pela sobrevivência, comenta sobre essa situação, dizendo que:

> a vida cotidiana dessas populações era árdua e, quase exclusivamente, dedicada à labuta na terra. Em outras palavras, de sol a sol, o cotidiano, podemos dizer, resumia-se na luta pela sobrevivência. E isso a despeito do gênero e da idade. Vida e trabalho eram uma coisa só (GOMES, 1995, p. 66).

E como o pai de família não conseguia, sozinho, realizar todas as tarefas, tinha que contar com o braço da esposa e também dos filhos e filhas, tão logo pudessem fazer pequenas atividades.

Pelo exposto, compreende-se que o trabalho apresenta um triplo significado na vivencia dos entrevistados da primeira geração: formação, moralização e ocupação do tempo e da mente; e está posto como elemento fundamental e intrínseco à educação da criança. Nesse sentido, o trabalho se apresenta como elemento constituidor da infância destes entrevistados, ao mesmo tempo em que é encarado como meio de negação da própria infância. Essa constatação se faz presente nas falas dos entrevistados, os quais, devido o fato de terem sido inseridos no mundo do trabalho desde a primeira infância, afirmam não terem tido infância.

2.4. A escolarização das crianças migrantes: possibilidades e restrições

> "Na ausência de acesso ao ensino formal, a educação ficava inteiramente a cargo dos pais e na medida de suas próprias possibilidades" (DORADO, DABAT e ARAUJO, 2006, p. 414).

Quando se fala em infância e em criança na atualidade, uma das palavras que emerge é escola. Escola e infância parecem uma combinação perfeitamente normal, natural ao homem de fins do século XX e início do século XXI. Isso porque a educação formal ganhou um

significado, um papel, um lugar central na vida atual. É em grande parte pela educação formal, via instituição escolar, que a criança é preparada para a vida adulta, e, à medida que cresce e se desenvolve, atingindo a adolescência e a juventude, é preparada para o mundo do trabalho. Este consenso torna-se cada vez mais generalizado, mesmo entre as classes economicamente desfavorecidas, que vêem na instrução escolar um meio de melhoria de vida, de ascensão social (MARQUES, NEVES e NETO, 2002).

Mas não foi sempre assim. Mesmo entre as famílias nobres da Idade Média, poderia acontecer de nem todos os filhos estudarem, sobretudo as meninas. O acesso à escola estava mais reservado à elite eclesiástica. Freqüentar instituições de ensino constituía a exceção, e não a regra, neste período (ARIÈS, 2006). Quando fala sobre a construção do sentimento da infância, o autor atrela-o ao processo de difusão da escola, das preocupações com ensino, com a pedagogia. Essas preocupações fariam emergir questionamentos sobre as especificidades e necessidades das crianças, o que faria surgir formas específicas de tratamento das crianças, a começar no interior das instituições de ensino. Paulatinamente, ocorreria uma separação das crianças do mundo adulto, através da escola.

Ariès (1998) explica que a partir do século XIV começa a ocorrer uma transformação das escolas, que testemunha a estruturação de um pensar sobre a criança, ainda que respaldado por concepções equivocadas a respeito da infância.

Dentre essas transformações estavam a separação das crianças conforme a idade e o desenvolvimento (até então o que se via era uma mistura de crianças, jovens e adultos); o prolongamento da permanência da criança na instituição escolar; o acirramento dos métodos disciplinares; a preocupação com a formação da criança, que deveria dar-se em etapas, cuidadosamente. Ariès (1998) defende que:

> Esta distinção das classes testemunha, portanto, de uma tomada de consciência da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que, no interior dessa classe de crianças ou jovens, existiam diferentes categorias (ARIÈS, 1998, p. 200).

Essas noções discretas de diferenciação por idade, por nível de desenvolvimento, já eram indícios de uma percepção da identidade infantil, que implica em considerar a criança como criança. Como a infância era bastante curta no período analisado por Ariès (2006), a presença da escola e sua evolução teriam contribuído para prolongar a infância daqueles que a freqüentavam: burgueses, aristocratas, alguns populares, desde que homens. As meninas, mesmo de famílias ricas, geralmente eram excluídas da instrução escolar e tinham uma

infância curta: aprendiam logo que conseguissem as prendas domésticas e os exercícios de piedade e casavam-se bem cedo, como explica o autor:

> Se a instrução não era ainda no século XVII um monopólio de classe, permanecia como monopólio de um dos sexos. As mulheres viam-se excluídas. Assim, para elas, os hábitos de precocidade e de infância breve permanecem inalterados da Idade Média ao século XVII (ARIÈS, 1998, p. 215).

E reitera sobre a situação dos que não podiam freqüentar a escola: "continuava-se no domínio de uma infância muito breve. Quando o colégio não prolongava a infância, tudo ficava na mesma" (ARIÈS, 1998, p. 215).

Esta breve exposição sobre o contexto da escolarização durante a Idade Média, segundo Ariès (2006) contribui para a análise das entrevistas feitas para este estudo, no tocante à presença da escola na vida criança goiana.

Inicialmente, partindo da questão da presença da escola, é notável o problema: poucas instituições, situadas em geral nas regiões mais desenvolvidas, mais acessíveis àqueles que dispõem de recursos financeiros, à elite. Em Goiás, em pleno século XX, marcadamente em sua primeira metade, encontra-se um contexto similar.

A presença da instituição escolar era reduzida na maioria das regiões de Goiás, sobretudo no interior, nas fazendas, ainda nas primeiras décadas do século XX. Além disso, no contexto sócio-econômico em que se encontrava o interior do Estado, poderia se sobreviver sem a educação escolar. Bretas (1991), analisando a educação escolar em Goiás nos períodos entre 1845 e 1930, depara-se com a situação precária do ensino primário na província. As escolas chegavam ao numero de oitenta, em toda a província, por volta de 1873. Entre os problemas citados pelo autor estavam a localização das escolas e o desinteresse dos pais em colocar os filhos nas escolas (BRETAS, 1991).

A situação não muda muito, pois em 1900, de acordo com dados do autor, o ensino continua em péssimas condições:

> O ensino andava à matroca em toda parte, mesmo onde o Estado intervinha, criando e mantendo escolas em municípios mais carentes. O desmantelo do sistema tradicional montado através de quase dois séculos de esforços, experiência e sofrimento, acabava por influenciar as escolas estaduais (BRETAS, 1991, p. 504).

O ensino rural propriamente dito era oferecido nas fazendas mais populosas:

> O ensino rural, até a década de quarenta, era dado nas fazendas em pequenas e toscas construções cobertas de palha ou telha, e paredes de pau a pique, doadas

> pelos fazendeiros, e provinha de professores leigos custeados pelos municípios (BRETAS, 1991, p. 590).

A despeito dessas tentativas de ampliar e manter instituições escolares, no contexto vivido pelos entrevistados da primeira geração, que acompanharam a realidade de um Estado em formação, passando por um processo mesmo de povoamento, a instrução escolar oferecida era ainda incipiente.

Os rudimentos de instrução que havia nas localidades onde moravam, provinham de um ensino oferecido nas próprias fazendas, por professores leigos, ou por alguém da família, que dominasse os rudimentos da leitura e da escrita. Sem custeio por parte dos poderes públicos, eram os pequenos proprietários rurais ou mesmo os trabalhadores destas propriedades que arrumavam um professor, em troca, muitas vezes, de ínfimas contribuições. Mas, analisando dados apresentados por Romanelli (2005), podemos notar que, malgrado essa situação, o crescimento da procura por educação formal e a oferta desse ensino cresciam gradativamente em todo o país, inclusive na zona rural. O ensino primário na zona rural contava, em 1930, com uma taxa de 961.797 matriculados. Esse número subiu para 1.185.770 matriculados em 1940 e teve um crescimento menos expressivo em 1950, chegando a 1.976.057 matriculados. Já na década de 1960, subiu para 2.962.707 o número de matrículas e na década de 1970 esse número cresceu quase o dobro, chegando a 4.749.609 (ROMANELLI, 2005). Embora a taxa de matrículas não seja sinônimo de taxa de freqüência e permanência na escola, esses números são animadores, uma vez que são indicadores do crescimento da demanda por educação formal, do interesse da população rural por se instruir formalmente e de um maior investimento do estado na área educação.

Bretas (1991) explica que em 1930, Goiás contava com um sistema de ensino bem estruturado. O grupo escolar[10] era o tipo de estabelecimento de ensino onde se desenvolvia o ensino elementar. Nesse ano contava-se com 161 escolas comuns em Goiás. Em 1931, havia 20 grupos escolares no Estado. Também havia o ensino normal, representado por seis estabelecimentos, o ensino secundário, oferecido em dois estabelecimentos, o ensino superior,

[10] O grupo escolar era uma espécie de centro de ensino, constituído pela junção de todas as escolas existentes em uma cidade, em uma freguesia ou em um bairro populoso em um único local. Nesse prédio deveria quatro ou mais salas, cada uma com um professor e seus alunos, distribuídos em classes por idade de nível de desenvolvimento (BRETAS, 1991).

com dois estabelecimentos e o ensino profissional, contando apenas com um estabelecimento. E não era somente isso. Também existiam inúmeras escolas rurais mantidas pelos municípios. De acordo com o autor, não foi possível encontrar dados estatísticos consistentes a respeito da do número de matrículas nas escolas do Estado (BRETAS, 1991).

Em relação aos problemas de ordem prática, referentes às escolas, nos relatos dos entrevistados, como a senhora G, entrevê-se a situação de ausência ou distância da escola:

> Meu pai pois um professor lá na roça, pertinho de nóis, morano lá. Tinha um barracaozinho do outro lado do Corguinho assim, e ele pois um professor, daqui de São Luis. (...) ele tinha um estudozinho e meu pai chamou ele pra lá, né? Pra dá uma escolinha pra nóis e aí os minino estudou (G, 77 anos).

A entrevistada alega que não havia escola na região em que moravam, perto do município de São Luis de Montes Belos. Relato semelhante é da entrevistada I M, que fala sobre o ensino rural nas propriedades dos grandes fazendeiros: "Que os fazendeiro punha professor den'da casa deles pra ensiná os fio. Num saia de casa não, os fazendeiro. Era só os fazendeiro que estudava. " (I M, 75 anos) Inclusive, seus irmãos chegaram a freqüentar esse tipo de escola rural, que eram longe: "Eles estudou poquim, coitadim. Saia de cá e ia pros fazendeiro longe, pra estudá" (I M, 75 anos). Silva (1975) fala sobre essa prática, de contratar um professor para lecionar em casa, a qual arremete aos séculos XVIII e XIX: "Prática usual era a de se ajustar um professor de instrução primária para residir em casa, a fim de escolarizar os filhos. Originária da zona urbana, permaneceu como particularidade desta até a segunda metade do século XIX" (SILVA, 1975, p. 52).

Como se pode notar, mediante o relato da entrevistada, essa prática disseminou-se pelas fazendas do interior de Goiás, sendo presentes ainda na primeira metade do século XX. É que os grupos escolares localizavam-se na zona urbana, dificultando o acesso das crianças residentes nas fazendas. Bretas (1991) diz que nas décadas de 1940 e 1950 não havia nenhum município sem grupo escolar. As cidades pequenas contavam apenas com um grupo escolar e cidades maiores possuíam dois ou mais grupos escolares, tendo professores formados. O autor explica ainda que o problema da nomeação de professores leigos começou a ocorrer com o crescimento da rede escolar, pois o número de diplomados no estado era reduzido. Quanto ao ensino rural, este constituía um problema, pois somente no final da década de 1940 é que foi dado início à construção das Escolas Rurais, nas fazendas mais populosas. Como em Goiás a grande maioria da população viva na zona rural – na década de 1950 o percentual ainda era muito grande, 88,9% da população do estado, a necessidade dessas escolas era iminente. Esse

modelo de escola não prosperou, devido à mobilidade das populações rurais de uma para outra localidade, à variação no tipo de atividade agrícola e mesmo ao abandono de terras (BRETAS, 1991). Assim, muitas dessas escolas funcionaram por pouco tempo, pois o número de matrículas podia decair bruscamente ou mesmo deixar de haver demanda por escolarização na região em que estas foram instaladas.

O caso da senhora G T exemplifica a situação da escolarização em fazendas do interior de Goiás. Seu pai tinha uma escolarização básica. Então, em um galpão organizado por ele, em casa, lhe ensinou alguns rudimentos de leitura e escrita, juntamente com outros alunos. Mas, como morreu jovem, deixando-a com sete anos de idade, acabou-se sua possibilidade de estudar e os demais alunos ficaram sem professor. Ela conta a respeito dessa experiência, que: Era em casa. Ele tinha a casa da escola, era um garpão grande, sabe? Na fazenda, ali ficava cheim, ele dava escola pra muitos minino, pra pessoas adulta, tal, então eu estudei um pouco com ele" (G T, 85 anos).

A experiência da senhora A M foi ainda mais diferente, pois, morando nas terras do avô, poderia ter tido acesso às aulas dadas por um "professor de roça", contratado pelo seu avô:

> Não, não tinha não. Num tinha escola não. Aí meu avô pagou um professor e pois lá pra nóis, mais eles ensinava mais era os minino do meu avô, que os minino do meu avô era tudo rapaiz, era moça. Aí então tirava o tempo pra eles e nóis, que era neto, ficava sem aprendê. Sabe disso? (A M, 71 anos).

Ela diz que foi a essa escola umas três vezes, mas que não aprendia nada. Então, desistiu. Já o senhor J R freqüentou uma escola em um pequeno povoado, próximo à fazenda onde morava. Porém, isso não durou mais que um ano: "Nóis estudô, mais num aprendemo nada, não. Era à noite, e era longe, tinha que ir de a pé e vortá de a pé." (J R, 79 anos) Logo também, seu pai morreu. Daí em diante, ficou praticamente impossível dedicar-se à escola: "Num estudei nem o primeiro ano. Eu num terminei ele" (J R, 79 anos).

Através dos relatos se percebe que a escola, enquanto instituição organizada de ensino, fazia-se pouco presente no contexto vivido por estes entrevistados, enquanto crianças. Aparte isso, parece haver um desinteresse ou uma despreocupação para com a escolarização das crianças, por parte dos pais, e por vezes da própria criança. Romanelli (2005), analisando a expansão do ensino no Brasil, explica que

> A intensificação do capitalismo industrial, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de educação não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em

> termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio estado (ROMANELLI, 2005, p. 59).

A autora explica que em um contexto onde a população é muito dispersa, em que a economia é basicamente de subsistência, acontece de não haver uma expectativa de melhoria do padrão de vida e que nesse caso a educação formal acaba por não apresentar um sentido prático: "a população ligada a esse tipo de economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pelas escolas" (ROMANELLI, 2005, p. 60).

Pelos relatos dos entrevistados, poderia-se, precipitadamente, concluir que era devido à falta da escola, com sua organização específica, com professores capacitados, com metodologias eficazes de ensino; aos entraves, como as longas distâncias a serem percorridas até as escolas de roça; à dificuldade de aprender, devido à falta de preparo dos professores, em geral leigos e à mistura de alunos com idades muito variadas, que havia desinteresse dos pais e das próprias crianças pela instrução formal. Através da análise de Romanelli (2005), no entanto, se percebe que a questão é muito mais profunda. A autora afirma que "A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade demográfica e de urbanização, respondia, portanto pela escassa demanda social de educação" (ROMANELLI, 2005, P. 60). Observando o conteúdo dos relatos dos entrevistados e da análise da autora, podemos perceber que o próprio contexto socioeconômico em que vivam esses indivíduos favorecia a pouca demanda por educação formal e não simplesmente a situação das escolas existentes.

Os entrevistados vieram de famílias em que os pais tinham pouquíssima ou nenhuma instrução escolar, fazendo parte das estatísticas que demonstram o grande índice de analfabetismo no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A situação do analfabetismo no Brasil, na década de 1940 era preocupante: 56,17% com mais de quinze anos de idade era analfabeta, sendo que a população de mais de quinze anos de idade era de 23.639.769 pessoas. Esse percentual decaiu gradativamente nas décadas seguintes, chegando 33,01% (ROMANELLI, 2005). Estas famílias conseguiram subsistir, apesar disso; conseguiram sobreviver. Então, parece crescer junto com a tradição familiar, uma compreensão de que para viver no mundo rural, basta aprender a trabalhar. E isso, eles aprendiam bem, e bastante cedo. Afinal, o que fariam com os estudos, com as aprendizagens recebidas no banco da escola, no contexto em que viviam? Esse questionamento, que aponta para a falta de um sentido prático para a educação formal aparece nas entrelinhas dos relatos dos entrevistados da primeira geração, quando falam da visão de seus pais a respeito do ensino, ou de sua própria posição

diante da escola. Pode-se dizer que esses entrevistados deram continuidade a um ciclo vivenciado por seus pais e avós, sobretudo entre as mulheres. Apesar de que nos anos em que viveram a infância, entre as décadas de 1930 e 1940, estarem se processando mudanças pontuais no cenário nacional, graças ao capitalismo industrial que se expandia no Brasil após a Revolução de 30, essas famílias viviam ainda sem sentir diretamente o impacto das transformações políticoeconômicas em andamento no país. Vivendo no interior de Goiás, um Estado em desenvolvimento, mas ainda às margens dos grandes centros econômicos do Brasil, estas famílias continuaram desenvolvendo sua economia de subsistência, produzindo o necessário para a manutenção do grupo familiar.

No contexto específico do Estado de Goiás, mudanças mais concretas foram se processando e afetando paulatinamente a vida na zona rural. A construção da nova capital, Goiânia, na região que se tornara o centro dinâmico da economia goiana, representou a grande mudança esperada para o estado. Com a transferência da capital, acontece o que Bretas (1991) chama de movimento progressista.

Ele cita fatores importantes desse movimento, como a chegada da estrada de ferro a Vianápolis e depois a Anápolis; a chegada do automóvel, desde 1920; a expansão da malha rodoviária; a chegada do cinema; a presença dos meios de comunicação, como os jornais, revistas (vindos de São Paulo e Rio de Janeiro), o rádio e o telégrafo sem fio; a chegada de imigrantes, que além de fazer crescer a população, fazia com que aumentasse a mão-de-obra e se incrementasse a economia (BRETAS, 1991). Todos esses fatos concorreram para que fosse acontecendo uma gradativa diminuição do distanciamento entre o interior de Goiás e as regiões centrais do próprio estado e do país, como explica Silva (2005):

> O aperfeiçoamento das vias de comunicação e a introdução de modernos meios de transporte nas regiões sul e sudoeste facilitaram a articulação delas com o Centro-Sul do país, além de permitirem o crescimento de sua importância econômica em relação às outras regiões de Goiás (SILVA, 2005, p. 147).

As transformações ocorridas em Goiás após 1930 foram muitas: o crescimento da população, que passou de 551.919 habitantes em 1920 para 1.214.921 habitantes em 1950, incluindo migrantes e imigrantes; o surgimento de inúmeros povoados entre 1930 e 1950, dentre eles Aurilândia, Nazário e Firminópolis, próximos a São Luis de Montes Belos; o surgimento de estradas de rodagem; a chegada da estrada de ferro em Anápolis, em 1935; a expansão da fronteira agrícola, dentre outros (SILVA, 2005). Tudo isso foi ocorrendo graças a um

> conjunto de medidas tomadas após 1930 pelos governos federal e estadual, ou seja, a supressão das barreiras comerciais, a intervenção no mercado de trabalho, a criação de Goiânia e a Marcha para o Oeste, (que) criou condições para acelerar o expansão capitalista em Goiás, gerando uma série de transformações na região (SILVA, 2005, p. 152).

Esse conjunto de mudanças afetou com toda certeza os rumos da educação no estado, fazendo que crescesse a demanda por educação formal. Apesar disso, para as famílias que viviam nas fazendas do interior de Goiás, seguindo uma rotina muito própria de lide com a terra, distanciadas do movimento das regiões mais desenvolvidas e povoadas, a demanda por educação formal não acontecia na mesma proporção que naquelas regiões.

Se por um lado faltava um sentido prático à educação formal, por outro, o trabalho tinha um sentido profundo para as famílias desses entrevistados. Trabalhava-se para viver e, ao mesmo tempo, vivia-se para o trabalho. Esse imperativo interpunha-se entre possibilitar à criança tempo à escola, à brincadeira, atividades tipicamente relacionadas à infância atualmente. E para os entrevistados, essa situação representava um impedimento de vivenciar a infância:

> Que estudá eu nunca estudei. Nunca estudei, nunca fui numa escola! (...) Nem um dia! Nunca fui na escola, num estudei. Num sei de nada. Sô inucente de tudo pra estudo. Aí nóis...papai tocava roça e nóis trabaiava assim, pro Mané Silvestre, nesse fumo, era relano mandioca tamém, pra fazê farinha, porvio. Era só isso que nóis fazia, é...na minha infância eu cabei de crescê nessa labuta tudo. Nunca tive assim, pra dizê, uma aligria assim, da minha infância, né? Era só trabaiano Que de premero... (senhora I M, 75 anos).

Quando a entrevista diz que “de premero”, ou seja, antigamente, expressão também usada pelos entrevistados, as coisas eram assim, evidencia a presença de uma continuidade nas práticas de educação da infância, trazidas de Minas Gerais, com sua família, e continuando o ciclo em terras goianas, com ela e suas irmãs, que também não estudaram. Se aos meninos era difícil o acesso à educação formal, às meninas era quase que impossível, com relata a senhora A M: “Então diz que leitura pra muié é disperdiçado. Diz que muié lê, escrevê, era só ilusão. Que muié num precisava de lê. Cê pensa! O povo daquele tempo era esqusito dimais! (risos)” (A M, 71 anos).

A educação escolar carecia muito mais de um sentido prático para as meninas. Mauad (2005), pesquisando sobre a vida das crianças de elite durante o Império, no Brasil, relata sobre sua formação, dizendo que: “O que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitrava era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice” (MAUAD, 2005, p. 155). Assim, meninos e meninas aprendiam desde a mais tenra idade a ser um determinado homem ou determinada mulher, de

acordo com sua condição social. Mas, no caso por ela analisado, as crianças aprendiam por meio da instrução formal, dada na escola. Já entre os entrevistados da primeira geração deste estudo, dava-se basicamente por meio da aprendizagem. E a própria negação, às meninas, de freqüentar as aulas de fazenda, por si somente já constituía uma escolha, uma concepção em torno do lugar da menina e da mulher na sociedade. No caso das meninas de elite, recebiam uma educação que "as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio" (MAUAD, 2005, p. 155). Além disso "a educação feminina, iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja, aos 14 anos, supervalorizava o desempenho feminino na vida social" (MAUAD, 2005, p. 154).

No caso das entrevistadas, sua educação, por meio da aprendizagem, não tinha uma época exata para começar. Igualmente marcada pela apologia às prendas domésticas, à maternidade, incluía o apelo à contribuição com a sobrevivência da família, mediante execução de trabalhos considerados masculinos. O ambiente doméstico, a lavoura, o curral, o chiqueiro, a cozinha, a submissão ao pai e ao marido, que normalmente era ainda escolhido, indicado pelo pai, enfim, constituíam-se como espaço e como contexto em que não se necessitava da escola para sobreviver, como comenta a senhora I M, sobre a postura de seu pai: "Ele ensinava em casa, os homem. Falava que minina muié num precisava sabê lê não. (...) Diz que minina muié aprendê lê é só pra escrevê pra rapaiz. Falava!" (I M, 75 anos).

Dos sujeitos da primeira geração, apenas duas pessoas conseguiram obter uma instrução bastante sumária, sendo capazes de ler e escrever elementarmente. Dentre os demais entrevistados, dois mal assinam o próprio nome e dois não conseguem sequer "desenhar" o próprio nome. Apenas dois dos pais dos entrevistados da primeira geração eram alfabetizados. As mães, todas eram analfabetas. Estes indivíduos acabaram por reproduzir, numa expressão utilizada por Marin (2005) a "sina dos pais" (MARIN, 2005, p. 36).

A postura dos pais destes entrevistados frente à educação escolar testemunha a própria experiência por eles vivenciada e apropriada, no contexto em que eles foram educados, o que demonstra a dificuldade de rompimento com as práticas culturalmente enraizadas no tocante à educação da infância.

2.5. O tempo e o espaço do divertimento na educação das crianças migrantes

> É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que a ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo (VIGOTSKY, 2004, p. 119).

Um dos elementos analisados neste estudo e que aparece ao longo dos relatos de todos os sujeitos entrevistados é o divertimento. Foi feita uma opção por utilizar o termo divertimento ao invés de simplesmente brincadeira, pois, sobretudo para a primeira e para a segunda geração de sujeitos, não aparece apenas a brincadeira, os brinquedos, como relacionados ao tempo de criança. As histórias e causos, assim como as cantigas, são apresentadas como parte dos entretenimentos dessas crianças. E não somente das crianças. Os adultos participavam, juntamente com as crianças, dos momentos fugídios de distração e folga que podiam ter, entretendo-se em ouvir velhas histórias ou cantarolar antigas canções. Falar em divertimento significa abranger, então, muito mais formas de diversão. E durante a infância dos sujeitos das duas primeiras gerações, foi possível encontrar uma grande variedade de formas de diversão, as quais, por vezes, sequer eram percebidas como tal por parte dos sujeitos. Inclusive, é unânime entre os entrevistados a fala sobre a brincadeira como uma atividade própria da infância. Vários sujeitos afirmam não terem tido infância pelo fato de não terem tido tempo e espaço para a brincadeira, ou porque o tiveram muito pouco. As outras formas de divertimento não são relatadas por eles junto com as brincadeiras, como se brincar fosse uma atividade à parte, especial. As demais formas de divertimento não se apresentam tão caras aos entrevistados, os quais não se lamentam por não terem tido acesso a elas.

Brincadeira e infância aparecem no contexto atual, no ocidente, como naturalmente relacionados, como se fosse natural que a criança brinque, que goste de brincar e tenha necessidade disso. Parece ainda natural que os adultos compreendam a brincadeira como parte integrante da infância e ofereçam à criança oportunidade – tempo e espaço para se dedicarem ao brincar. Valdez (1999) afirma que “a infância e a brincadeira encontram-se associadas desde remotas épocas” (VALDEZ, 1999, p. 157).

Na verdade, brincar já foi uma atividade muito mais importante na vida da criança e também do adulto. Brincadeiras, jogos, cantigas, histórias, enfim, todo tipo de divertimento já animou os dias de homens, mulheres e crianças, inclusive conjuntamente. É o que explica Ariès (2006):

> Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tinha o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (ARIÈS, 2006, p. 51).

O estudo de Ariès (2006) mostra que durante a Idade Média o divertimento era considerado essencial à vida tanto de ricos quanto de pobres, no campo e na cidade, às crianças e aos adultos. O autor relata que dentre os divertimentos estavam a dança, a música, o canto, o teatro, a contação de histórias; os jogos, como os de azar, de cartas, caça; muitos jogos populares, como brigas de galo, jogo de bola, jogo da Malha, boliche; festejos, como o carnaval, a festa de Reis, etc. (ARIÈS, 2006).

Em relação à variedade dos divertimentos, das brincadeiras, dos jogos, e da criatividade infantil, Heywood (2004) traz importantes contribuições, em especial ao dizer que:

> Os brinquedos e as brincadeiras eram uma forma de estimular o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, bem como uma forma de diverti-las. Em todos os períodos, os pequenos conseguiram improvisar brinquedos a partir de objetos cotidianos, ou fabricar seus próprios. Por exemplo, era simples fazer uma boneca de pano ou um cavalinho de pau (HEYWOOD, 2004, p. 125).

Ele cita alguns brinquedos bastante simples que os adultos faziam para as crianças:

> Exemplos precoces de brinquedos feitos por adultos sobreviveram desde a Idade Média: chocalhos, piorras que giravam estimuladas por um barbante ou pelos dedos, bonecas, utensílios de cozinha em miniatura, jogos de jantar em cerâmica ou metais baratos, barquinhos, soldados de chumbo, animaizinhos de argila e assim por diante (HEYWOOD, 2004, p. 125).

Além de citar inúmeros tipos de brinquedos, ele explica que: “As crianças brincavam com eles em grupo, e não individualmente, muitas vezes com o acompanhamento de canções e rimas” (HEYWOOD, 2004, p. 125). No estudo de Heywood (2004) aparecem também descrições variadas de como as crianças encontravam meios de se divertir, de brincar, sem necessariamente recorrer a brinquedos fabricados pelos adultos. O autor cita inúmeras

atividades, que variavam segundo o meio em que viviam as crianças. Caçar, pescar, escalar e cavalgar eram divertimentos que podiam estar ao alcance não somente das crianças das áreas rurais, até porque a separação entre campo e cidade, no período, não era drástica. Mas ele explica que sempre havia alguma forma de diferenciação entre os divertimentos, pois:

> Os tipos de jogos de que uma criança participava, ou se teria qualquer habilidade neles, dependiam de várias influências, como classe social, gênero, etnicidade e residência urbana ou rural. Dessa forma, uma criança de origem pobre na Londres do século XIX lamentava que "jamais houvesse tempo para brincar." Enquanto isso, outra, filha de um vicário em Poplar, Londres, e portanto mantida afastada do populacho por seus pais, assistia a todas as atividades que aconteciam na rua, bem debaixo de seus olhos (HEYWOOD, 2004, p. 152).

Aqui aparecem dois elementos importantes para análise. Primeiramente, a questão de não ter tempo para brincar, entre as crianças pobres. Quando a criança ou o adulto recordando a infância, diz que não tem ou teve tempo para brincar, é preciso avaliar com cuidado. Essa afirmação se faz mediante um parâmetro, uma compreensão do que seja brincar, do que seja brinquedo e brincadeira para o individuo que reclama não ter tido acesso a essa regalia da infância. Outra questão é relativa ao tipo de divertimento, que poderia variar muito conforme classe social, gênero, etnicidade e local de residência (urbano ou rural). Alguns desses elementos podem ser analisados nesta pesquisa, em relação ao divertimento. Esses dois elementos: tempo para brincar e tipo de divertimento, serão logo adiante abordados.

Depois de mostras em seus estudos as transformações ocorridas com os divertimentos ao longo da Idade Média e dos séculos seguintes, Ariès (2006) completa dizendo que:

> Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes (ARIÈS, 2006, p. 74).

De acordo com o estudo de Ariès (2006), paulatinamente os divertimentos foram sendo divididos entre aqueles pertencentes às classes superiores, aqueles pertencentes ao povo e às crianças e aqueles, finalmente, reservados apenas às crianças. Ao adentrar o século XX, é notório que os divertimentos são cada vez mais separados entre diversão para crianças e diversão para adultos. Mesmo entre as classes populares, em que os adultos tiveram por mais tempo acesso a jogos e brincadeiras compartilhados com as crianças, ocorreram mudanças inevitáveis.

Se durante a Idade Média o trabalho não era ainda o centro dos interesses, a maior necessidade ou a única possibilidade da vida dos adultos – e das crianças, os séculos seguintes iriam provocar uma reorientação na ordem de importância das atividades cotidianas no Ocidente.

No século XIX, o que se encontra são homens, mulheres – e crianças inclusive, submetidos à dureza infindável do trabalho, sob condições degradantes, como jornadas de trabalho superiores a doze horas e em ambientes insalubres (VALDEZ, 1999). Com quase a totalidade do tempo dedicado ao trabalho, muito pouco restava para os divertimentos. Estes foram cada vez mais reservados às crianças. Estas, por sua vez, foram tendo seu tempo e espaço para a diversão cada vez mais exíguo. Isso porque foram sendo cada vez mais precocemente introduzidas no mundo do trabalho.

Muitos dos elementos discutidos por Ariès (2006) e por Heywood (2004) e abordados aqui ajudarão a compor a análise sobre a presença dos divertimentos na infância dos sujeitos da primeira geração de imigrantes vindos para Goiás nas primeiras décadas do século XX.

No Brasil, a situação das crianças foi igualmente marcada pelo trabalho, em diferentes contextos sócio-históricos, fosse esse trabalho como escravas, como operárias, como lavradoras. Contudo, por mais adversa que possa ser a condição de vida da criança, o que se percebe, e isso é visível nos relatos dos entrevistados da primeira geração, é que ela encontra um jeito, um espaço e um tempo para escapar do trabalho e se deleitar entre brincadeiras.

Sobre a variedade de divertimentos praticados pelas crianças no Brasil, Altman (2006) descreve e explica que os jogos, brincadeiras, cantigas, histórias que fizeram e fazem ainda parte do universo dessas crianças têm seus fundamentos na cultura dos índios, dos europeus, dos africanos, constituindo um emaranhado de tradições que enriquecem a própria cultura brasileira. A autora explica que:

> é principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as advinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras (ALTMAN, 2006, p. 245).

Muitas brincadeiras e divertimentos são resultado de adaptações, de junções de elementos presentes nas culturas que formaram o Brasil. Mas também são devidos à ação criadora do homem, ao longo do tempo. Ela fala ainda de um processo semelhante ao que Heywood (2004) descreve, o qual se refere ao fato de as crianças improvisarem seus próprios

brinquedos. Até fins do século XIX, no Brasil, os brinquedos, em grande parte, não eram industrializados, o que prova que as crianças eram muito mais compelidas a inventar seus brinquedos, a se relacionar com seus pares nos mais diversos jogos, nas brincadeiras de roda, na magia dos contos e lendas. Para Valdez (1999):

> Durante a infância, sempre se brincou. As brincadeiras encontram-se inseridas em uma dinâmica na qual não se cristalizam, pois permanecem ao longo do tempo transformando-se, incorporando-se e adaptando-se aos lugares e gerações que as assumem. O fato de algumas brincadeiras e jogos serem milenares, mantendo a essência em sua grande maioria, permite-nos perceber o lugar que a criança ocupa em determinado contexto social, a educação a que está submetida, além de um conjunto de informações, valores e preconceitos do dia-a-dia (VALDEZ, 1999, p. 131).

Altman (2006) cita inúmeros brinquedos e brincadeiras típicos do Brasil. Dentre eles, o pião, o papagaio, o bodoque, as bolas, as bonecas de pano e de palha, o bilboquê, o iô-iô, o bambolê, o estilingue. As brincadeiras da ordem, de roda, passar-anel, amarelinha, corre cotia; jogos como gato-e-rato, esconde-esconde, pique, queimada, etc. As cantigas, advinhas, parlendas, as línguas em código, as quadrinhas, as formas de escolha, tudo isso servia como diversão. As lendas e causos, que compõem a rica variedade de histórias contadas às crianças brasileiras incluem personagens como a cuca, as almas penadas, o lobisomem, a mula-sem-cabeça, o saci-pererê (ALTMAN, 2006).

Essas formas de divertimento, mais tradicionais, foram subsistindo ao lado dos brinquedos industrializados, que começaram a chegar ao Brasil somente em fins do século XIX e que eram quase que somente acessíveis às crianças oriundas das classes superiores. Às crianças pobres, sobretudo do campo, os divertimentos continuariam por muitas décadas circunscritos aos elementos tradicionais, à criatividade e imaginação. Sobretudo para as crianças da zona rural “os elementos da natureza são apropriados e transformados em brinquedos” (ALTMAN, 2006, p. 245).

Ao fazer uma análise sobre os brinquedos industrializados, cada vez mais sofisticados ao longo do século XIX, Benjamin (2002) explica que tipo de materiais realmente são mais importantes para as crianças:

> nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, platilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrina reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (...) Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Esse processo de usar elementos da natureza como brinquedo foi muito presente em Goiás, nos séculos XVIII e XIX, como relata Valdez: ”Na Província, o lazer praticado pelos meninos e meninas era diversificado, pois trata-se de uma sociedade agrária em que as brincadeiras têm muita criatividade” (VALDEZ, 1999, p. 135). Ela comenta que também em Goiás se encontrou presente o lazer compartilhado por crianças e adultos, os quais dividam os espaços para diversão: “as brincadeiras nos rios que cortavam a região eram as melhores sugestões para os adultos e crianças” (VALDEZ, 1999, p. 135).

Algumas características centrais do divertimento em Goiás, nos séculos XVIII e XIX, de acordo com Valdez (1999) são: muita criatividade, graças às muitas possibilidades da natureza; brinquedos retirados da natureza; a marca das ricas tradições, presente nas cantigas, nas histórias, nas quadrinhas e parlendas tão comuns na região, das quais muitas subsistem até a atualidade.

Dentre os brinquedos comuns nesses períodos, a autora cita: a arapuca, o bodoque, o alçapão, o estilingue, a bolinha de vidro, as bonecas de sabugo de milho ou pano, etc. Dentre os jogos: a biloca, a finca, o bete, o pião, etc. Dentre as brincadeiras: a amarelinha, a cozinhadinha, as rodas cantadas, etc.

As histórias e causos constituíam um dos elementos marcantes no divertimentos dos goianos:

> As histórias, que as crianças ouvem em Goiás, carregam consigo características do mágico, do sobrenatural, da moralização, do encantamento e das aparições sempre temidas, e que raramente eram vistas pelo contador, pois é sempre o outro que viu. Acontecem em ambientes rurais, quase todas, refletindo a condição agropecuária da região. As assombrações, o saci-pererê, a caipora, o boitatá, a mula-sem-cabeça e o sapo-cururu, podiam aparecer para criança que anda na rua, fora de hora, junto com as almas do outro mundo, fantasmas, lobisomens sempre prontos para pegar quem não fica na linha (VALDEZ, 1999, p. 150).

Como se pode perceber, por essa breve exposição, os divertimentos em Goiás são de grande riqueza e variedade. Eles não ficaram restritos aos séculos XVIII e XIX, mas ultrapassaram a barreira do tempo, persistindo durante quase todo o século XX em Goiás, sobretudo na zona rural, onde as mudanças se processam de maneira mais lenta.

Nos relatos dos sujeitos da primeira geração, percebemos uma grande tensão quando se fala em trabalho, brincadeira e infância. Todos alegam que a necessidade de trabalhar para auxiliar os pais privou-os da brincadeira, ou reservou-lhes pouquíssimo tempo para brincar. Por meio dos relatos se entende que todos os entrevistados relacionam a infância com duas

práticas: brincar e estudar. E relacionam não ter infância a ter que trabalhar ao invés de se dedicar ao estudo e à brincadeira.

Na verdade, os divertimentos, e entre eles a brincadeira, não estiveram totalmente ausentes da vida desses sujeitos, como eles mesmos relatam. O que acontece é que eles tinham uma rotina muito pesada de tarefas a cumprir, o que relegava a diversão a último plano. Todos afirmam que somente podiam brincar nos domingos, que era considerado um dia sagrado, em que não se podia trabalhar. A despeito dessa tradição, ainda aparece entre os entrevistados um relato sobre trabalho aos domingos, em afazeres considerados mais leves. Mas a regra era guardar o domingo, trabalhando somente até no sábado.

Se ser criança e ter infância é poder estar livre para brincar, não poder fazê-lo representa não ter infância, o que se mostra no relato de A M, de setenta e um anos, que explica que nem sentia vontade de brincar, pois: "num tinha costume, né? Nunca tive criança, nunca tive infância assim, de brincadeira. Num sentia falta não" (A M, 71 anos). Ela analisa esse fato da seguinte forma: "não tinha direito disso não. Tinha direito de brincadeira, não. No nosso tempo num teve esse negócio de brincá não" (A M, 71 anos). Esse comentário leva a pensar sobre a realidade atual, em que brincar é considerado um direito da criança e que por isso deve ser assegurado a ela por parte dos adultos.

Outro aspecto importante em seus relatos é que ela relaciona brincar a ter brinquedos e a ter colegas para brincar. Ela não teve a ambos e por isso afirma que não brincava "De nada. A única coisa que eu tinha era aquelas bonequinhas de pano. A gente brincava nas horas vagas no domingo, mais nem colega a gente num tinha, nadinha" (A M, 71 anos). Essas bonecas de pano não são consideradas por ela exatamente como um brinquedo.

O caso de Is, de setenta e sete anos, foi semelhante a este. Ela relata que sua madrinha - pois foi criada por essa madrinha, não deixava as crianças livres para brincar. Ela explica que brincava na escola e que em casa era: "depois que arrumasse o serviço, né? A véia era braba!" (Is, 77 anos). Mas:

> Brincava, assim....roubá da horas (risos). Ficava trabaiano e roubava a hora pra brincá. (...) Minha madrinha era muito nervosa, né? Num deixava ficá à toa, né, tinha que trabaiá. E naquelas horinha que a véia cuchilava a gente largava o serviço e ia brincá de pular" (Is, 77 anos).

Assim como A M, a senhora Is experimentou a proibição de brincar durante a semana, tendo que se contentar com os domingos. Porém, ela relata que no domingo podia brincar à vontade: "Agora nos domingos, não! Nos domingos ajuntava os neto dela, e nóis ia fazê arte.

Nóis ia fazê arte e brincá.”(Is, 77 anos) Apesar de ter que roubar as horas para poder brincar, uma vez que manter as crianças ocupadas nos mais diversos serviços, afazeres, tanto na casa quanto na roça, era, além de necessidade, uma preocupação, um cuidado, ela conclui sobre sua infância que: “Foi uma vida assim....apertada, mais era bão, né?” (Is, 77 anos).

Nos relatos de I M, de setenta e cinco anos, encontra-se um dado que demonstra o quanto era comum entre a maioria das famílias contar com o trabalho das crianças durante toda a semana e dispor apenas do domingo como dia de descanso e algum lazer. Ela explica que à noite, durante a semana, podiam aproveitar algum pouco espaço de tempo para brincar, mas que tempo mesmo, era aos domingos: “É, só dia de domingo. E tanto faz os amigos da gente, como a gente. Tudo era desse jeito que eu tô te contano. Era todo mundo no serviço, né? Num tinha disso não” (I M, 75 anos). Essa realidade se justificava, segundo ela pelo seguinte:

> Era só os dias de domingo. Nóis trabaiava até sábado, assim, arrumano terrero, barreno e arrumano tudo, as coisa, pra passar a semana arrumado. Que ali era uma labuta de roça, de cumeria. Ali tinha que limpá arroiz era na mão. Era socano de dois, assim. Aí era todo dia de sábado. Dia de domingo nóis podia brincar. Aí num tinha negócio de brincar sem num ser de noite, as hora que os vizinho ia lá, nóis mais nossas amiga. Aí fazia, cada um. Um dia era numa casa, outro dia era n’outra, dos vizinho...brincano de roda (I M, 75 anos).

Por meio desse relato, podemos questionar se que brincar estava posto entre as atividades necessárias, importantes para as crianças, pois esta, conforme o relato dos entrevistados, ficava reservada para quando sobrasse tempo ou quando as próprias crianças conseguissem improvisar situações de brincadeiras, entremeadas às rotinas de trabalho. Sobre o tempo de brincar, os entrevistados afirmam que era muito pouco. Todos dizem que não tinham quase nenhum tempo de brincar. O tempo que tinham era nos domingos, à noite, quando chegavam visitas e as crianças se reunião e quando escapavam momentaneamente dos afazeres diários. Ao passo que afirmam não ter tido tempo para brincar, dizem que brincavam nesses momentos. Em um momento afirmam tacitamente que não tinham mesmo tempo para a brincadeira e logo em seguida relatam uma série de formas de brincar com que se entretinham. Parece contraditório. Na verdade, parece mais uma análise que eles fazem a respeito da própria infância, ora considerando insuficientes esses momentos e injusta a atitude dos pais e responsáveis, ao privá-los do tempo e espaço de brincar, ora afirmando que os pais fizeram bem ao educá-los dessa forma. Por outro lado, quando falam do domingo como o dia de brincar, parecem fazê-lo como se acreditassem que realmente esse era o dia certo para

brincar. Se tivessem resguardado esse dia, estariam satisfeitos. Ao falar sobre tempo para brincar, a senhora G T, de oitenta e cinco anos explica que: “Tinha. Sempre nóis tinha. Dia de domingo, ela (a mãe) tava em casa, sabe? Aí a gente ficava por conta de brincá o dia inteiro, sabe? (...) Mais era nos domingo. Assim, em semana, num era muito não” (G T, 85 anos).

O senhor J R, de setenta e nove anos, reitera que o domingo era o dia de brincar e que para além desse dia, não tinham tempo livre: “Ah, tinha nada! Era só... mais tempo era só dia de domingo, né? (J R, 79 anos) E completa dizendo que os pais não proibiam que ele brincasse, desde que fosse nos dias em que era comum a todos descansar: “Ah, não, isso aí ele num importava, não... nos dia de domingo, o dia que tava à toa, né, ele num importava, não. (...) Os dia que sobrava pra gente brincá, né?” (J R, 79 anos) Ele relata que tinha os irmãos e outros companheiros de brincadeiras, vizinhos seus.

A senhora G, de setenta e sete anos, fala do quanto brincou, pois

> tinha uns vizinhos com uma meninada assim, igual nóis. Brincava junto. (...) eu brinquei muito com eles lá, com a meninada. (...) e nóis juntava parece que umas doze mininada assim, brincano, minino homem, minina muié, brincano de muitas brincadeira (G, 77 anos).

A importância de ter outras crianças para brincar fica evidenciada no relato de dois sujeitos. Para G, falar de brincadeiras fez lembrar imediatamente das outras crianças com quem brincava, e do quanto brincavam juntos, de diversas formas. Ela não se queixa de não ter tido brinquedos, bonecas, por exemplo. Já a senhora A M, lamentou muito a falta desses dois elementos, brinquedos e companheiros de brincadeira. Sentia-se sozinha e com isso muito mais absorta nas atividades tipicamente adultas. Quando as crianças se reúnem, sempre surge possibilidade de burlar regras e achar uma forma, ou várias, de se entregar aos divertimentos.

A importância dada ao grupo de colegas, de companheiros de brincar, aparece em todos os relatos. I M afirma que: “Brincava. Eu mais minha sobrinha e as amiga que morava tudo perto. Tinha muita amiga. Nossa! Que eu tinha amiga, lá! Era tudo perto.” (IM, 75 anos) Esses sujeitos, que viviam na roça, longe das cidades e com poucos vizinhos, tinham um círculo de amizades mais restrito. Alem disso, sobretudo as meninas eram muito proibidas de sair de casa para brincar com outras crianças. Em geral, se reuniam quando os pais faziam suas visitas, nos domingos, a alguma família. Mas esses momentos reuniam muitas crianças, pois, pelo que se depreende dos relatos, as famílias eram numerosas, com muitas crianças. Eram momentos muito valiosos na vida desses sujeitos, como relatam: “as hora que os vizinho ia lá, nóis mais nossas amiga, aí fazia...cada um... Um dia era numa casa, outro dia era

n'outra, dos vizinho, brincano de roda" (I M, 75 anos). Com exceção de A M, todos se referem à "meninada" quando falam da infância e das brincadeiras, dos divertimentos. Is, por exemplo, relata que não se importava muito em estudar, que não gostava de ir pra escola, mas que: "eu gostava muito de ir na escola, mais é... eu queria tá com as amiga, né?" (Is, 78 anos) Aqueles que puderam freqüentar a escola, ao menos por algum tempo, aproveitavam muito mais para se encontrar com outras crianças e brincar. Até por que os pais, em geral, proibiam os filhos de sair de casa, como explica A M: "E minha mãe num deixava nóis ir pra casa de nimguém! (A M, 71 anos).

Brincar não era o único divertimento possível a esses sujeitos, mas, com toda certeza, pelo que se observa nos relatos, era-lhes o mais caro. As brincadeiras citadas pelos sujeitos podem ser melhor visualizadas na tabela abaixo, tomando como forma de apresentação as brincadeiras de cada sujeito, começando pelo mais idoso.

Tabela 2 - Divertimentos dos entrevistados da primeira geração

Sujeito	Brincadeiras
GT (85anos)	Bonecas de pano; casinha; cozinhadinha; cantigas de roda.
JR (79anos)	Fazer "arte"; pular; correr; cavalinho de pau; gangorra.
I (78anos)	Fazer "arte"; Cantigas de roda; casinha; esconde-esconde; jogar malha; peteca; pular corda; jogar baliza; pular maré; subir em árvores; cavalinho de pau.
G (77anos)	Passar anel; Paga Minhas Festas; cantigas de roda; À Direita está Vago.
I M (75 anos)	bonecas de pano; costurar roupas de boneca; fazer bonecas; casinha; cozinhadinha; subir em árvores; andar a cavalo; cantigas de roda; falar versos, quadrinhas.
AM (71anos)	Bonecas de pano.

Pela tabela, nota-se que algumas brincadeiras eram mais comuns. As bonecas de pano eram usadas por três entrevistadas. A cozinhadinha foi citada por duas entrevistadas. A casinha, por três entrevistadas. As cantigas de roda eram comuns a quatro sujeitos. Três sujeitos, um homem e duas mulheres, relatam brincadeiras agitadas, como correr, subir em árvores, andar a cavalo, pular, enfim, como eles designam: fazer arte. Embora casinha e cozinhadinha normalmente apareçam, na representação dos adultos, como brincadeira de menina, o que se encontra nos relatos sobre essas brincadeiras é que os meninos participavam juntamente com as meninas:

> Brincava de casinha, de fazê cozinhadinha. Os minino fazia, meus irmãos fazia as casinha pra nóis, d'umas tal de pitera, né? Fazia as casinha, fazia os quartinho. Aí

> nóis levava as boneca pra lá. Aí na hora que nóis fazia o armocim, nóis chamava eles (...) Os minino tamém chamava os amigo deles, na hora do armoço nóis tava tudo junto, arriunido. Os amiguinho deles, nóis brincava tudo misturado, assim. (I M, 75 anos)

As brincadeiras de roda, as cantigas de roda, também admitiam a participação dos meninos, como explica I M: "os minino homem ia brincá com nóis, de roda. Aí a gente cantava, assim..." (I M, 75 anos).

Sobre a origem das brincadeiras de roda, Altamn (2006) explica que: "têm origem em danças e jogos executados por adultos e em histórias infantis" (ALTMAN, 2006, p. 250).

Outras formas de diversão que aparecem nos relatos são as histórias, os causos, as cantigas. É claro que quando são argüidos sobre as brincadeiras, nem todos fazem referência aos momentos de contação de causos e histórias. Mas a verdade é que eles eram tão comuns quanto as outras formas de brincar existentes. Parece que não consideram imediatamente um divertimento a contação de histórias e causos. Mas, quando são questionados sobre isso, demonstram o quanto esses momentos eram bons e o quanto realmente os divertia.

A contação de histórias e causos era um divertimento para adultos e crianças, conjuntamente. De acordo com os relatos, eles reuniam-se à noite para se entreter ouvindo causos de lendas, assombrações, fantasmas, bichos, etc. As crianças ficavam por perto, ouvindo, sem interferir em conversa de adultos. Geralmente havia um velho ou uma velha - que podia ser um avô, um parente, um vizinho, que guardava as tradições e gostava de transmiti-las aos mais novos, através dos causos, das advinhações, etc. G T relata suas memórias referentes a esses momentos:

> contava causo. Ria, que quais morria de rir! Os causo sempre era a noite. Tinha meu avô, meu avô, pai do meu pai. Um homem alegre, que era aprazível, na vida dele, e ele tomava conta da meninada. Nóis fazia pergunta, e pra contá causo, sabe? E a meninada ficava tudo de papo pra cima, ouvino aquele homem. E ele contano causo, e fazeno pergunta. (...) De noite, era de noite. Dava a noite... a noite: o velhim ta chegano aí, pra contá causo! Eta velhim custoso! (risos) (G T, 85 anos).

Todos eles relatam que ouviram algum tipo de histórias e causos quando eram crianças, embora nem todos se recordem deles. A senhora Is relata que esses momentos reuniam muita gente, em busca de distração, pois não tinham acesso a televisão e rádio. Segundo ela, "quando ouvia falá que tinha um rádio, nossa! Era uma novidade. Ficava assim de gente pra ouvir os caipira." (Is, 78 anos) Então, quando aparecia um contador de causos:

> Aqueles véio mais véio, contava aquelas história boa. Cindia um fogo no meio da casa. Capais que ocê nunca viu falá nisso, que ocê é nova. Punha uma tampa assim, pra num quemá o chão, e punha fogo assim, em cima daquela tampa com sabuco e lenha; e sentava todo mundo assim, em redó. Povão memo, num existia televisão, rádio. (...) E aí sentava aqueles véio e ia contá caso. Mais nóis achava bão, nóis ria... aqueles cazão mais bão que eles contava (Is, 78 anos).

Entre as histórias, relatam que ouviam histórias sobre a vida dos pais e avós, de quando vieram para Goiás; histórias sobre acontecimentos que marcariam os tempos futuros, e que declaram que realmente viram tais coisas acontecerem, como relata A M:

> Tinha um velho, um velho que eu respeitava ele dimais da conta. Ele às veiz contava muito causo assim, sobre o tempo que nóis ia passá, as coisa que ia passá pra nóis... Que ia tê tremor de terra, tê... tanta coisa que ele falava, que hoje já passou quais tudo. Pra ocê vê, aí, tem...carro. Diz que os carro ia andá igual formiga. Tá andando. Tremor de terra. Tem. Briga, guerra. Tudo ele falava que ia tê. Tem, né? Aí tudo tá acontecendo, do jeito que ele explicava pra gente (A M, 71 anos).

Os causos eram numerosos, dentre eles os que narravam a existência de assombrações, almas penadas, lobisomens, mulas-sem-cabeça. Sobre esses causos, A M diz que: “Contava, (risos) isso aí tudo ele contava. Mais era tudo ilusão. A gente num acreditava muito naquilo, não. (risos)” (A M, 71 anos). Ela ainda descreve como era a atitude das crianças nos momentos de contação de histórias e causos: “Aí nóis ficava por perto, escutano. Mais num pudia entrá no meio, né? Tinha que ficá por fora, caladinho, só assuntano. Aí nóis ia escutá. Num podia falá nada! Era bão! Eu lembro demais dele” (A M, 71 anos).

Nos relatos sobre esses momentos de distração, de divertimento, sempre aparece a figura do velho contador de histórias e causos, que podia ser desde um avô até, como explica a senhora I M: “Tinha a Dona Tiana, uma véia. Ela era, naquele tempo, como que eles fala? Escrava! Ela era escrava, sô! Ela contava causo bão. (...) Ela era escrava do fazendeiro lá perto de casa, né?” (I M, 75 anos). Sobre os causos de almas-penadas, assombrações, lobisomens, Altman (2006) explica que têm origem nas tradições africanas. Muitos desses personagens transitam ainda hoje pelo imaginário popular, sobretudo no interior de Goiás e na zona rural. E não apenas em Goiás, mas pelo Brasil afora:

> Em vez do papão surgem o boitatá, os negros-velhos, a cuca, as almas penadas, a mula-sem-cabeça, o saci-pererê, o caipora, o bicho-papão, o zumbi, o papa-figo, o lobisomem e outras tantas lendas e superstições para assustar crianças e que frequentemente as canções de ninar e as histórias das diferentes regiões do país (ALTMAN, 2006, p. 243).

Essas formas de divertimento, como brincar de roda, cantando as cantigas, fazendo os gestos, movimentos próprios de cada brincadeira e ouvir causos e histórias, constituíram-se em atrativo para as crianças e os adultos desse período em que os entrevistados viveram a infância, entre 1920 e 1930. A ausência, para as famílias pobres, de brinquedos industrializados e de meios de comunicação – pois a maioria sequer tinha acesso a um rádio, certamente contribuiu para que esses divertimentos fossem caros às crianças e aos adultos que viviam nas fazendas, no interior de Goiás. Com o advento dos brinquedos industrializados, sofisticados, no Brasil, e sua crescente comercialização, essas crianças foram desejando cada vez mais outras formas de diversão, inclusive guardando na lembrança uma espécie de ressentimento por não terem tido esse tipo de brinquedos. Altman (2006) comenta sobre esse processo, iniciado no fim do século XIX e crescente ao longo da primeira metade do século XX:

> Surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir (ALTMAN, 2006, p. 253-254).

No período em questão, de 1920 a 1940, em Goiás, o acesso a esses objetos, bem como à escola de melhor qualidade, estava ainda muito restrito às famílias economicamente favorecidas, gerando uma grande desigualdade de oportunidades e de realizações, sobretudo para aqueles que viviam isolados do centro econômico do Estado, relativamente em melhores condições socioeconômicas.

Capitulo 3 – O Itinerário de três gerações: permanências e transformações na educação da infância

> "A infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos" (HEYWOOD, 2004, p. 21).

A educação da infância é marcada pela atuação daqueles que a cercam, particularmente os pais, e em seguida os avós, tios, outros parentes, até estender-se para um circulo mais amplo, onde outros indivíduos tomam parte no processo educativo. Mas essa educação desenrola-se em contexto mais amplo, marcado por fatores sócio-históricos e pela cultura. Embora a criança viva em um ambiente particularizado, no seio da família, não pode escapar às influências do meio externo, que a cerca. Por mais que pais e familiares procurem educá-la dentro de seus padrões tidos como corretos, como melhores para a vida futura, acabam eles próprios por ser influenciados pelas concepções historicamente construídas de criança, de infância, de família, de educação, porque eles próprios já se apropriaram dos elementos da cultura em que estão inseridos. Podemos, então, dizer que não há homem desligado do meio. Cada homem traz consigo elementos comuns, advindos da cultura. Portanto, o comportamento do homem é influenciado social e historicamente pelas aquisições da própria cultura (VIGOTSKY, 1998 e 2004), (LEONTIEV, 2004) e (BARBOSA, 1997).

Ao educar a criança, o adulto assume um papel de mediador do seu processo de inserção no mundo da cultura. Ser mediador é diferente de ser causador ou determinador desse processo; quer dizer que o adulto atuará como um elo entre a criança e o mundo real que se apresenta diante dela, como explica Leontiev (2004), como um problema a resolver. A princípio, a criança necessita de total auxílio do adulto para que possa lidar com esse mundo. À medida que se desenvolve, que vai incorporando os meios culturais, tem condições de atuar com maior independência e com menos auxílio do adulto sobre o mundo natural e social (BARBOSA, 1997).

O papel mediador do adulto em relação à criança acontece em diferentes níveis e de diversas formas. A princípio, esta tarefa cabe quase que exclusivamente à mãe, quando do nascimento do bebê. À medida que cresce, este passa a interagir mais com os demais membros da família, ampliando sua rede de relações. É a mãe que inicia a introdução da

criança no mundo culturalmente construído, estabelecendo entre ambos as primeiras pontes, que servirão de base para todas as futuras conexões a serem realizadas. Leontiev (2004) explica que a criança pequena convive com um círculo formado pela mãe, o pai ou aqueles que os representam. E atenta para a importância da relação da criança com esse primeiro círculo, a qual determinará suas relações com o restante do mundo (LEONTIEV, 2004). Neste caso, o núcleo familiar atua como mediador entre a criança e o mundo a sua volta.

A atividade humana como um todo caracteriza-se pela mediação. No decurso do desenvolvimento da criança, esta passa a interagir com um segundo círculo, que Leontiev (2004) chama de círculo mais largo. Neste, encontram-se as outras pessoas com as quais a criança, aos poucos, começa a estabelecer relações.

Seja no primeiro ou no segundo círculos, ou em ambos ao mesmo tempo, o auxílio do adulto constitui um fator imprescindível ao desenvolvimento infantil. Através deste auxílio a criança vai travando suas primeiras relações como os objetos humanos construídos historicamente:

> as suas relações com os objetos circundantes se realizam necessariamente com a ajuda do adulto(...).Por outras palavras, as relações da criança com o mundo dos objetos são sempre inicialmente mediatizadas pelas ações dos adultos (LEONTIEV, 2004, p. 182 e 183).

Essa relação é a principio, prática, e para que aconteça, faz-se necessário que haja comunicação entre a criança e o adulto. Mais uma vez fica evidente que o processo de apropriação pela criança das experiências historicamente construídas é complexo e que ocorre na e por meio da relação que esta estabelece com o meio natural e social, através da mediação. Pela mediação, o adulto constrói pontes entre a criança e o mundo a descobrir. Além disso, trilha com ela o caminho inicial, até que esteja em condições de percorrer seu próprio caminho, sem ajuda. Isso porque, se a princípio ela precisa de mediadores externos, com o transcorrer de seu desenvolvimento passa a contar com mediadores internalizados (VIGOTSKI, 1998). Tendo internalizado experiências significativas, pode contar com uma espécie de bagagem interna que lhe permite explorar o mundo e apreender dele novos elementos, que, por sua vez, se tornarão em mediadores para a aquisição de mais e mais aptidões e propriedades historicamente construídas.

Diante disso, fica evidente que o modo como a criança se relaciona com o mundo culturalmente constituído não se caracteriza por um processo de adaptação passiva. Dizer que uma determinada característica, comportamento, crença, conduta apresentados por um indivíduo é fruto, resultado somente da determinação do meio, de fatores biológicos e sociais,

constitui não somente um equívoco, mas uma incoerência, diante do modo como se estabelecem as relações do indivíduo com este meio ao longo de sua existência. Esse modo é denominado apropriação e esta acontece por meio da adaptação ativa do indivíduo, no caso em questão a criança, ao meio em que vive.

A criança se apropria da cultura, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtora desta, influenciada e atuante sobre ela. Portanto, o indivíduo não reproduz simplesmente os elementos de sua cultura. Reproduz alguns elementos e produz outros, ou totalmente novos, ou resultantes de sua interação com o meio.

Observando o modo como a criança é educada ao logo de diferentes gerações, é possível perceber que há elementos muito arraigados, que atravessam o tempo e o espaço, tornando-se presentes e significativos ao longo de décadas. Há, porém elementos que, de uma geração a outra, perdem suas raízes, seus fundamentos, sendo paulatinamente desvinculados da vida e da prática educativa. Pensar esses elementos, sua maior ou menor presença, ou sua ausência, ou ainda o lugar que ocupam na educação da criança em diferentes gerações, é muito importante, uma vez que eles revelam um conjunto de mudanças e de continuidades que evidenciam concepções acerca da infância e de sua educação. O modo como as crianças são tratadas, como são educadas, pode influenciar no modo como estes indivíduos, uma vez adultos, poderão viver suas vidas e educar as novas gerações. Seja através de uma educação pela aprendizagem ou por uma educação formal, com a presença de instituições direcionando o processo educativo e dividindo com a família uma função que fora quase que exclusivamente sua, a criança aprende e apreende, o tempo todo, conceitos, práticas, hábitos, os quais ela não simplesmente reproduzir, mas apropriar-se, adequando-os as suas necessidades e possibilidades ao longo da vida. Por isso, antes de analisar o itinerário das três gerações de entrevistados, procurando entender que elementos permaneceram e os que sofreram transformação ou mesmo deixaram de se fazer presentes na vida das crianças, torna-se imprescindível um pensar mais aprofundado e rigoroso sobre como a criança apreende as experiências, os saberes, as práticas, os hábitos constituintes de sua cultura. Os estudos de Vigostski (1998 e 2004), Luria (1991), Leontiev (2004) e Barbosa (1997) foram fundamentais para discutirmos sobre o desenvolvimento da criança, sua aprendizagem, sua inserção no mundo da cultura, em uma perspectiva dialética, em que esta se apropria das experiências e não simplesmente assimila-a ou adapta-se a elas passivamente. Justamente por não ser um processo de adaptação passiva, é que ocorre, de uma geração para outra, rupturas e continuidades de práticas em torna de como educar a geração mais nova, pois no bojo das transformações de ordem sócio-histórica e econômica e com isso da própria cultura, alguns

elementos vão sendo considerados obsoletos, enquanto outros vão ganhando um lugar e um papel cada vez mais decisivo. Nessa perspectiva, o trabalho, a escola e o divertimento, elementos associados à infância dos entrevistados das três gerações pesquisadas, seja pela presença e/ou pela ausência, vão aparecendo em maior ou menor proporção e cada um deles ganha ou perde o status de parte integrante de sua educação.

3.1. Reorientando o lugar do trabalho na educação da infância: o rompimento de um ciclo

> "as crianças não forma de forma alguma vitimas passivas, tendo tido alguma capacidade de escolher, manipular, resistir" (HEYWOOD, 2004, p. 228-229).

Ao longo das entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi possível encontrar indícios de que o processo de apropriação da cultura por parte de cada geração se deu forma similar e diferente ao mesmo tempo. Similar em alguns aspectos e diferente e mesmo divergente em outro

O que ficou evidente, a princípio, foi que a primeira geração de entrevistados reproduziu basicamente o modo de vida de seus pais. Os elementos analisados neste trabalho, no tocante à educação da criança – trabalho, escola e divertimento, apareceram em uma ordem de importância idêntica àquela existente na vida dos pais, como relatam os entrevistados da primeira geração. Quanto à segunda geração, esta apresentou uma relação um pouco diferente com os elementos investigados, assim como a terceira geração apresentou uma relação totalmente diferente com esses elementos. Mas, as três gerações guardaram entre si algumas semelhanças, no tocante à valorização do elemento trabalho, enquanto que as formas de divertimento mais tradicionais foram perdendo espaço e importância na vida das crianças.

O trabalho foi um elemento que apareceu na infância de todos os entrevistados, homens ou mulheres, de cada uma das três gerações. Porém, este apareceu em uma ordem de importância diferente. Como foi possível perceber na análise até aqui desenvolvida, na vida

das crianças da primeira geração o trabalho era o elemento central, orientador de toda a vida, desde muito cedo. Tanto, que as primeiras recordações evocadas pelos entrevistados remontam ao trabalho. Seus pais cresceram em meio ao trabalho e eles o fizeram, da mesma forma, dando manutenção a um ciclo que parecia interminável. A continuação deste ciclo está fundamentada, para além das imperiosas necessidades econômicas, de sobrevivência do grupo familiar, em questões verdadeiramente culturais. Aquilo que pode ter começado basicamente por urgência, por premente necessidade, acaba por criar raízes na própria cultura, passando de uma necessidade de ordem prática, a uma necessidade de ordem simbólica. Assim, o trabalho aparece como um elemento carregado de significados que ultrapassam a esfera da simples precisão. Neto, Neves e Jayme, (2002) explicam que esse processo leva à constituição de uma

> "cultura" do trabalho (que) pode ser pensada a partir de três tradições intrinsecamente vinculadas: em primeiro lugar estaria uma ideologia, amplamente difundida, de que apenas o trabalho enobrece - qualquer trabalho e em qualquer idade -, em segundo lugar, que a criança trabalhadora não rouba e nem se entrega aos vícios; por fim, e talvez mais grave, que a atividade remunerada de crianças e adolescentes não seria um problema, mas uma solução para a pobreza (MARQUES, NEVES e JAYME, 2002, p. 91).

A presença dessa ideologia acerca do trabalho é mais visível na primeira geração, que o coloca como motivo de orgulho, de sensação de dever cumprido e de oportunidade de aprendizado da dignidade, da honradez, da responsabilidade. Isso é claro nos relatos em que os entrevistados louvam seus pais por tê-los iniciado no trabalho bastante cedo, o que fizera deles homens e mulheres de bem.

Para a segunda geração, essa ideologia ainda é bastante forte. Os entrevistados aprenderam com seus pais o valor moral do trabalho, e perceberam sua eficácia em preservá-los da corrupção. Uma entrevistada comenta sobre a visão que seu pai tinha a respeito do trabalho dos filhos pequenos, dizendo que: "ele falava assim: não, serviço de criança é pouco, mais quem perde é louco. Elas (as meninas) tem que ir pra roça trabalhá" (Z, 53 anos). Essa entrevistada realizava basicamente as mesmas atividades feitas por sua mãe, quando esta era criança: ajudar na lavoura, cozinhar pra peão, fazer os trabalhos da casa, como ela relata:

> Era o dia todo, era na chuva, era no sol, era do jeito que tivesse, né? Tinha que trabalhar. (...) Eu capinava, eu rancava feijão; quebrá milho, dobrá milho, carregá...fazê as bandera de milho, né? Tudo eu fazia. Até ajudá batê feijão eu já ajudei (Z, 53 anos).

Ela explica os motivos que levavam os seus pais a exigir que ela trabalhasse na infância. Esses motivos extrapolam o limiar da necessidade de sobrevivência, como se o eixo norteador dessa prática girasse mais em torno apenas do cunho moralizador, formador do trabalho: "que tinha que aprendê, né? Que a gente tinha que aprendê. Falava que a gente tinha que aprendê, que um dia a gente ia casá e tinha que fazê as coisa, né?" (Z, 53 anos). Para as meninas, o trabalho adquiria uma feição diferente daquela dos meninos: estava relacionado a uma preparação para o casamento. Depois de casada, a menina deveria assumir a responsabilidade pela manutenção da casa, o cuidado dos filhos, o auxilio ao marido, nos mais diversos afazeres, inclusive na lavoura. Os mantimentos, em sua grande maioria, eram produzidos artesanalmente, o que demandava muito e constante trabalho: produzir farinha de milho e de mandioca, fubá de arroz, de milho, polvilho, açúcar, rapadura, café, fumo, azeite, queijo, manteiga. O arroz tinha que ser limpo manualmente, assim como o café devia ser torrado e moído em casa. Outros produtos, como os derivados do algodão – linha, tecidos; as roupas, confeccionadas em casa; o sabão, para lavar roupas, vasilhas e tomar banho.

Como podemos visualizar na tabela abaixo, os trabalhos realizados pelos sujeitos da segunda geração estavam diretamente ligados a essa dura rotina.

Tabela 3 - Trabalhos realizados pelos entrevistados da segunda geração

Sujeito	Trabalhos
S (44 anos)	Arrumar casa; empregada doméstica.
P (47 anos)	Engraxate.
)H (50 anos)	Capinar roça, arroz, milho; servente de pedreiro; engraxate
C (52 anos)	Colher arroz, feijão, milho; capinar roça; limpar arroz no pilão; fazer comida.
Z (53 anos)	Capinar roça; arrancar feijão; cozinhar para peão; arrumar porco e vaca (preparar as carnes); fazer sabão; quebrar, dobrar e carregar milho; bater feijão.
M (54 anos)	Não fez nenhum tipo de trabalho

Praticamente tudo o que se usava nas fazendas do interior goiano, ainda na época da infância da segunda geração, nascidos no período entre 1950 e 1960, era produzido pelos próprios moradores, em um ritmo ininterrupto de trabalho, que exigia o braço adulto e infantil, masculino e feminino, dos agricultores pobres.

Os relatos do senhor H, de cinqüenta anos, revelam um dos aspectos abordados por Marques, Neves e Neto (2002), quando falam sobre o trabalho das crianças como forma de se

evitar vícios, de se prevenir contra a formação de uma conduta de risco. Falando sobre os motivos que levaram seu pai a introduzí-lo muito cedo no mundo do trabalho, explica:

> eu acredito que naquela época tanto era pra distração, de casa, né? Pra não ficá em casa, brigano, às vezes, igual: nóis era muitos irmão; às vezes ficava em casa e tava brigano, fazeno treta. Aí meu pai levava pra ajudá ele e ficá na atenção dele, né? Aí...era pra evitá muita coisa também (H, 50 anos).

Ele explica que dede os oito anos ia pra roça com o pai, ajudando a capinar arroz e milho. Depois, quando já estava com doze anos, e a família se mudou para a zona urbana de São Luis de Montes Belos, começou a trabalhar como servente de pedreiro.

A senhora C, de cinqüenta e dois anos, que assim como o senhor H e a senhora Z, passou a infância quase toda na zona rural, teve uma experiência bastante semelhante de inserção precoce no mundo do trabalho, desde antes dos dez anos de idade: "Desde de oito ano em diente, oito ano pra cima, já fazia muita coisa. (...) Ih, com uns doze, treze ano eu já tomava conta de tudo. Já cozinhava, já... por isso que eu aprendi a matá porco, por isso. Que meu pai falava: C, não tem banha não. Aí, eu já pulava lá no chiqueiro, eu pegava e matava " (C, 52 anos).

Os serviços englobavam além dos afazeres domésticos, comuns a praticamente todas as meninas, o trabalho na lavoura, como capinar a roça, colher arroz, feijão, milho; limpar arroz no pilão, socar o arroz no pilão, dentre inúmeras outras atividades. C explica que seu pai somente não exigia que ela e sua irmã plantassem os grãos:

> Ah, eu lembro assim, que a gente quais num teve infância, que mais foi trabalhando na roça, né? Nóis foi muito trabalhá na roça, pra ajudá o pai, né? Então de...de...brincá mesmo num tinha nada, era só mesmo o serviço.(...) Num tinha gosto pra...pra...divertí, era só trabalhá. Trabalhava na roça; de noite, trabalhava em casa (C, 52 anos).

A valorização do trabalho em seu aspecto formador, moralizador, aparece igualmente nos relatos dessa entrevistada, quando fala sobre a visão de seus pais a respeito do trabalho das crianças, em especial das meninas. No relato, percebe-se a tentativa de se reproduzir o ciclo vivido pelos pais e avós:

> Todos dois falava, que tinha que trabalhá, né? Tinha que ajudá. (...) Aí nóis foi cresceno (...) foi ficano moça, né? O pai falô: num vô pô essas menina na roça não, que ta virano mocinha, ta... num vamo pô elas na roça, não. E a mãe: Não, tem que trabaiá; eu trabaiei muito, então elas trabaia tamém. Aí nóis tinha que ir, que minha mãe foi mais durona com nóis que era o meu pai" (C, 52 anos).

Essa reprodução de um ciclo de trabalho das crianças, embora em termos de discurso, de ideologia, arremeta ao aspecto moral, formador, construtivo do trabalho, esconde uma questão muito mais forte, qual seja, a reprodução de um ciclo de pobreza, de ausência de condições melhores de vida e de criação dos filhos, onde os avós trabalharam enquanto crianças e não estudaram; os pais o fizeram igualmente, por não terem condições de romper com o ciclo e superar a situação de pobreza e seus filhos, que nasceram em um contexto muito pouco diferente, não conseguem escapar dessa realidade. Marques, Neves e Neto (2002) comentam sobre esse processo: "Normalmente, os filhos explorados no trabalho são filhos de pais que também passaram por essa situação e não conseguiram interromper o círculo" (MARQUES, NEVES e NETO, 2002, p. 49). E completam dizendo que a: "miséria e a necessidade de sobrevivência levam os pais à conivência com o trabalho precoce" (MARQUES, NEVES e NETO, 2002, p. 49).

Mas os autores chamam a atenção para dois aspectos diversos desse trabalho das crianças, quais sejam: aquele trabalho onde os filhos aprendiam junto com os pais, num sistema de cooperação familiar e aquele trabalho onde a criança tem sua pouca força de trabalho explorada por terceiros, por vezes longe do convívio com os pais e da educação que deveriam receber destes. Estes dois aspectos do trabalho da criança podem ser encontrados na segunda geração de entrevistados, onde alguns deles, além dos trabalhos realizados junto com os pais, ainda muito precocemente são encaminhados para trabalhos fora do ambiente familiar, como meio de melhor ajudar no sustento da família e no seu próprio sustento.

A senhora S, de quarenta e quatro anos, que passou sua infância toda na zona rural, relata sua experiência como empregada doméstica: "acho que já tinha mais de doze anos, aí eu trabalhei assim, numa vizinha. Mas eu achava assim, normal. Nada, sabe, assim... que era diferente" (S, 44 anos). Ela relata que somente durante a adolescência começou a trabalhar; que quando era criança, não fazia nenhum serviço. Inclusive, nunca trabalhou na roça. Embora não tenha sido espezinhada na lide da lavoura e da casa, quando pequena, experimentou o trabalho fora do lar, assim que foi considerada apta a fazê-lo. Marques, Neves e Neto (2002) comentam sobre essa prática:

> Ontem, os filhos trabalhavam sempre sob a coordenação e responsabilidade dos pais. A aprendizagem do oficio era gradualmente absorvida no dia-a-dia. Hoje, a criança pobre é obrigada a trabalhar para ajudar no sustento da família e não passa mais pela convivência saudável do labor (MARQUES, NEVES e NETO, 2002, p. 49).

É preciso frisar que os autores não estão defendendo o trabalho da criança no seio da família, mas estão atentando para o fato de que esse tipo de trabalho seria menos prejudicial ao desenvolvimento da criança. O encaminhamento da criança para trabalhar para terceiros não é uma prática unicamente atual, mas encontra suas raízes em tempos longínquos. Por exemplo, durante a Idade Média, período no qual era comum que os filhos fossem enviados para servir em casa de algum nobre ou pessoa da confiança dos pais, para que aprendesse civilidade, habilidades, enfim, tornasse-se um homem valoroso. (ARIÈS, 2006) O senhor P, de quarenta e sete anos, trabalhou como engraxate, na praça da cidade, ainda com cerca de nove para dez anos:

> e daí...engraxá. Eu ia pra praça ingraxá, todo dia de noite, principalmente aos domingos. Então era um garoto de nove anos, dez anos, por aí. A gente já trabalhava, já. Inclusive comprei uma cama com um colchão, tudo com dinheiro de engraxate (P, 47 anos).

O senhor P já nasceu na cidade de São Luis de Montes Belos, e passou somente cerca de um ano na zona rural. Por isso, ficou livre do trabalho típico da lavoura. Embora a cidade fosse ainda muito pequena, com muitas áreas sem construir, ficando ainda em um clima rural, pode-se dizer que o entrevistado teve uma infância urbana. Experiência semelhante foi vivida pelo senhor H, que, assim que se mudou para a cidade de São Luis de Montes Belos, com cerca de doze anos, começou a trabalhar como: "É... de servente, geralmente de servente, de fazê...quando nóis morava na vila Canaã, levantava até casa pros outros, é...caixa d'água, engraxá sapato (H, 50 anos). Antes disso, ajudava o pai, na lavoura.

Dentre os seis entrevistados da segunda geração, apenas um teve uma experiência diferente em relação ao trabalho. A senhora M, de cinqüenta e quatro anos nunca trabalhou quando criança. Ela passou boa parte da infância na fazenda, nas proximidades de São Luis de Montes Belos, mas, diferentemente dos demais entrevistados, foi poupada, o máximo possível, dos serviços típicos da lavoura. Somente seus irmãos trabalhavam; inclusive em serviços mais reservados às mulheres, como lavar roupas, fazer comida, etc. Sua experiência com o trabalho durante a infância foi bastante peculiar:

> eu num fazia nada, nada, entendeu? Que eu fui criada... eu cresci...a minha mãe, ela era um pouco possessiva, sabe? Ela é muito! Então a filha não podia fazê nada. Eu era filha única, até então, né? Tinha os filho homem, então era os filho homem que fazia. Mais tamem, eu vim da roça com nove anos. Mas mesmo depois de vindo, já vim pra cidade, eu fui muito encostada, muito, muito proibida de fazê as coisa, cê entendeu como é que é? Por que minha mãe achava melhor fazê do que deixá eu fazê (M, 54 anos).

Nesse caso, se percebe uma mudança já na segunda geração, em relação ao trabalho das crianças. Os demais entrevistados trabalharam, assim como seus pais, nos mais diversos serviços existentes na lide diária da zona rural. Essa mudança, essa ruptura do ciclo, pode estar relacionada a diversos fatores; mas aquele que parece mais decisivo refere-se ao fato de que sua família tinha melhores condições de vida que as demais famílias. As terras em que viviam quando M nasceu, eram próprias, ou seja, não eram mais agregados rurais. Isso dava-lhes condições de viver com mais recursos e certa independência, embora não fossem ricos, mas pequenos proprietários rurais. A situação sócio-econômica torna-se um fator relevante na interrupção do ciclo, por que essa família pôde dar-se ao luxo de escolher preservar ao menos a filha do serviço rural e doméstico. Fosse outro contexto sócio-econômico, talvez sua sorte não seria a mesma. Marques, Neves e Neto explicam que:

> A exploração da mão-de-obra infantil é inerente a nossa estrutura econômico-social. Crianças e adolescentes pobres sempre foram submetidos ao trabalho precoce. Uma viagem pelo Brasil da Colônia ao Império revela a presença de meninas e meninos escravos que trabalhavam para os seus donos. Veio a República e, com ela, o início da industrialização; a força de trabalho infanto-juvenil, especialmente composta por órfãos e desvalidos, foi largamente utilizada nas indústrias. No campo, os grandes proprietários de terra também vêm utilizando-se das crianças e adolescentes nas diversas atividades; as unidades domésticas de produção agrícola e artesanal requisitam também estes pequenos trabalhadores; nas casas de família, as meninas têm sido empregadas para as tarefas domésticas desde os primórdios da história brasileira até a contemporaneidade (MARQUES, FAZZI e LEAL, 2002, p.183).

Analisando o caso dessas famílias de sujeitos da pesquisa, fica evidente a presença quase que total, do que Marques, Fazzi e Leal (2002) chamam de reprodução de um ciclo geracional de pobreza (MARQUES, FAZZI e LEAL, 2002). Nesse ciclo, os filhos repetem quase que de modo idêntico a trajetória dos seus pais e estes, dos seus avós, e assim, sucessivamente. É claro que a situação sócio-econômica não pode ser tomada como um determinismo, diante do qual todas as famílias estariam condicionadas, condenadas a perpetuar o ciclo de pobreza e de exploração do trabalho das crianças. A questão parece ser muito mais profunda, adentrando o mundo da cultura. Esse aspecto se revela na própria fala de vários sujeitos, quando estes afirmam que gostavam de trabalhar quando eram crianças; que não consideravam difícil nem penoso realizar os serviços que lhes eram impostos, exigidos. Essa afirmação é carregada de um forte cunho ideológico, como explicam Neto, Neves e Jayme:

> Quando uma criança diz que gosta de trabalhar – e essa é uma fala comum (...) e que precisa fazê-lo para contribuir na renda familiar, essa criança, de certa forma, aceita e repete a ideologia de que o trabalho dignifica sempre e qualquer pessoa, independentemente da idade de quem o executa, do tipo da atividade realizada, e do que essa atividade pode proporcionar hoje e no futuro (NETO, NEVES e JAYME, 2002, p. 91).

Embora as entrevistas não tenham sido com crianças, mas sobre as recordações da infância, as impressões e as lembranças desse período da vida, é muito forte para cada sujeito da primeira e da segunda geração, o aspecto do trabalho. É quase unânime a lembrança inicial do trabalho. Argüidos sobre o que mais se recordam do tempo de crianças, com exceção de uma entrevistada, todos aludem ao trabalho como marca de sua infância, mesmo de sua primeira infância. A senhora Z relata que não achava difícil fazer os serviços da roça e que gostava:

> Uai, parece que num achava (difícil) nada, que parece que era acustumado, né? Todo mundo era daquele jeito, né? E a gente pensava assim, que a gente tamem tinha que ser e, parece que num achava tão difícil não. (...) Eu gostava de fazê. Gostava. Gostava dimais de fazê. (...) Mais tinha que...da moda do outro: se gostasse ia, se num gostasse, ia assim mesmo, né?! Porque eu gostava, mas já tinha uma irmã minha que num gostava muito bem não (Z, 53 anos).

Esse gostar parece estar muito mais relacionado a um conformismo, a uma resignação diante da realidade vivida pela família e por outras famílias também. Uma atitude de aceitação da condição, sem questionamentos, postura que aponta para o aspecto moral do próprio trabalho. O senhor H, inclusive, relata que:

> Eu achava divertido! É! Até hoje, eu nunca fui de iscorá serviço não, sabe? Eu já tô com cinqüenta anos de idade e não sô de iscorá serviço não. Eu tinha um irmão, eu tenho um irmão, né? Hoje ele é trabaiadô, mais na época ele brigava, sabe: Ah, pai, eu num vô pra roça não, tal! Mais eu, eu achava divertido. (H, 50 anos)

De modo semelhante, a senhora C, de cinqüenta e dois anos revela que: “eu achava bom, eu adorava. Eu só num gostava mesmo era de cuzinhá. (...) Mas serviço de roça, assim, eu gostava de fazê.” (C, 52 anos) Porém, momentos antes de fazer essa declaração, ela relata que fez de tudo para se casar cedo, porque não agüentava mais a dureza do serviço na roça:

> E, depois...eu casei nova; pro’cê vê, eu casei cum quinze anos; casei cum quinze ano, e falei: ah, não, chega de tanto trabalhá. (...) Era eu mais a minha irmã, né? (...) Aí nóis pegô e falô: não! Vamo casá, que eu num agüento mais essa vida de trabalhá na roça. (...) Num tinha gosto pra passiá, né? (...) Até mesmo o estudo... só... eu só fiz a quarta série! (C, 52 anos)

Essa fala revela o conflito vivido pela entrevistada enquanto criança e adolescente: ter que trabalhar, precisar adquirir gosto pelo trabalho, não poder se dedicar, como gostaria, aos estudos e ainda ter que tomar a decisão de se casar bem cedo, para ficar livre do trabalho na roça; não livre do trabalho, que continuaria e seria muito, sobretudo com o nascimento dos filhos. Esse conflito se deve ao fato de ser considerado uma virtude o fato de a criança se dedicada ao trabalho, a ajudar os pais desde que alcançava uma idade mínima. Uma menina, uma mocinha, devia, ainda em sua época, se prendada, ou seja, saber realizar o quanto antes os mais diversos afazeres domésticos e ainda, se fosse preciso, os serviços da lavoura, que se são bastante pesados para uma mulher, quanto mais para uma criança ou adolescente.

Na verdade, estes indivíduos relacionam o fato de serem trabalhadores, de se dedicarem ao trabalho e terem se tornado pessoas dignas, ao fato de terem sido iniciados no mundo do trabalho quando pequenos. Evidencia-se com isso, a representação do trabalho como valor moral, como fator de construção da identidade do sujeito digno e honesto, capaz de cumprir seu dever, ou de sustentar a família, no caso dos homens, ou de dirigir a casa e cuidar do marido e dos filhos, no caso da mulher. O relato da senhora M, que não trabalhou durante a infância e que por isso não aprendeu as prendas domésticas necessárias à vida de casada - pelo que se lamenta, reforça a presença dessa representação:

> Ela (a mãe) achou que tava acertano, né? Só que ela num acerto, porque...depois de eu grande, num sabia fazê nada! (...) Depois de casada, Deus me livre do que acontecia! Que eu num sabia fazê nada. (...) eu fui uma criança que tinha... assim, observando a forma como eu fui criada, eu tinha tudo pra ser uma princesinha. Cê intendeu? Me criaram assim. Só que pra mim, não fazia bem. Eu sei que não fazia bem. (M 54 anos)

Embora tenha sido a única entrevistada que experimentou a ruptura do ciclo em sua própria infância, ela considera ter sido uma perda para ela própria, pois não se considerava preparada para assumir as exigências e obrigações que o papel de esposa e mãe iriam lhe fazer quando se casasse. Mais uma vez fica bastante claro a compreensão de que bastava o trabalho para preparar, para formar o individuo.

Analisando sobre a história da infância em Goiás, nos séculos XVIII e XIX, Valdez (1999) explica que o trabalho não se restringia somente às crianças pobres. Contudo, é preciso explicar que havia diferenças entre o trabalho realizado por uma criança da classe abastada e por uma criança pobre, livre ou escrava. O nível de exploração, de exigência, de possibilidade de formação através do trabalho era, sem dúvida, muito diferenciado.

Em se tratando de famílias pobres, pode-se pensar no que explica Valdez (1999): “O trabalho desempenhado por crianças raramente encontra empecilhos para sua realização. Em geral, é bem aceito em qualquer época ou lugar“ (VALDEZ, 1999, p. 167) E, em se tratando da realidade comum aos entrevistados das duas primeiras gerações “O trabalho infantil não era novidade, pois a criança antes mesmo (...) de saber andar direito, já executava tarefas no seio da economia familiar, buscando ou carregando coisas.” (VALDEZ, 1999, p. 167) Embora não considerassem essas ajudas como trabalho propriamente dito, estavam sendo preparados, pouco a pouco, para assumir tarefas cada vez mais complexas que exigiam destreza, força, atenção e cuidados. As cicatrizes deixadas pela inadequação entre infância e trabalho ajudam a compor o testemunho das experiências adquiridas sob condições adversas.

3.2. Mais estudo, menos trabalho: A presença da escola como elemento balizador da educação da infância

> “Se é verdade que a escola veio a ocupar um espaço cada vez maior nas vidas das crianças e jovens, isso aconteceu por meio de um processo extremamente longo e arrastado” (HEYWOOD, 2004, p. 209).

Uma reorientação do lugar do trabalho na infância tornou perceptível ao se chegar à terceira geração dos entrevistados. Para os avós e filhos o trabalho constituiu-se em elemento fundador de toda a educação, que foi marcadamente empreendida por meio da aprendizagem, especialmente para a primeira geração. Os netos que participaram como sujeito nesta pesquisa tiveram uma experiência bastante diferenciada com o trabalho, ou seja, este não ocupou o lugar central na educação por eles recebida. Se o trabalho não foi o elemento balizador dessa educação, outro elemento o seria, qual seja a educação formal, a escolarização.

Não que a escola tenha surgido magicamente na vida desses entrevistados. Vários fatores colaboraram para que pudessem ter acesso à escola e investir nos estudos. Primeiramente, o fato de nascerem e/ou serem criados na cidade, no caso em de São Luis de Montes Belos. Enquanto que seus avós viveram na zona rural, no interior de Minas Gerais ou de Goiás e os pais no interior de Goiás, longe dos recursos urbanos - pois a presença de escolas no interior goiano, nas fazendas, era ainda pequena e esta, pouco acessível às crianças

pobres, estes puderam ter acesso, com certa facilidade, à escola. A presença da instituição escolar em si constitui um apelo à mudança do eixo norteador da educação das crianças. Mesmo que não tenham estudado, os pais sentem a necessidade de dar aos filhos aquilo não puderam ter. Dar-lhes certas regalias, como não trabalhar enquanto pequenos e freqüentar uma escola e brincar.

Percebemos que o êxodo rural colaborou para essas que essas famílias pudessem romper com o ciclo do trabalho das crianças. Talvez se tivessem permanecido no campo, os entrevistados da terceira geração tivessem repetido o mesmo circulo: trabalho, analfabetismo ou semi-analfabetismo, casamento precoce e mais trabalho. Mas o fator decisivo para esse rompimento foi mesmo a presença da escola? Esse questionamento é imprescindível para a análise de como se processaram as mudanças na educação das crianças dessas três gerações e para a compreensão daquilo que permaneceu como sendo fundamental nessa educação.

Se a presença da escola por si somente garantisse essa transformação quanto ao trabalho, já a segunda geração poderia ter experimentado mais amplamente uma diminuição da presença do trabalho em função do acesso à escola, que chegou para alguns dos entrevistados, como o senhor H. Ele cursou até o antigo segundo grau. Para isso, teve diversas experiências escolares, começando a estudar quando ainda estava em Minas Gerais, por que seus pais vieram para Goiás, depois voltaram para Minas Gerais e retornaram em seguida para ficar definitivamente em terras goianas. Ele explica que: “Quando eu comecei a estudá, eu comecei a estudá lá em Minas, é... na situação que meu pai vivia pras roças, longe, nóis morava numa currutelinha lá. Aí, à vezes nóis estudava...” (H, 50 anos) Ele começou a estudar com sete anos. Ele explica que com oito anos de idade começou a trabalhar na roça junto com os pais, em diversos serviços, que eram sempre numerosos. Seu pai tinha a quarta série primária, que realizou em quatro meses. Sua mãe, que foi entrevistada nesta pesquisa, é analfabeta.

Esses pais, que tiveram pouquíssimo ou nenhum estudo, se empenharam para que H pudesse estudar, intercalando escola e trabalho, meio período para cada atividade. No caso desse entrevistado, percebe-se uma transformação quanto aos elementos considerados centrais na educação da criança. Enquanto que seus pais não freqüentaram a escola, mas se ocuparam com o trabalho, que era abundante, para ele trabalho e escola foram balanceados, equilibrados, para que um e outro recebessem a devida atenção e valor. Assim, sua formação seria composta por trabalho e escola. Não mais trabalho e se surgir uma oportunidade, alguns meses de instrução.

Já no caso da senhora Z, de cinqüenta e três anos, ela teve que enfrentar, além da conciliação entre trabalho e escola, o descaso dos pais para com seus estudos, pois segundo ela:

> Estudar, estudei muito pouco, porque na época os pais, principalmente a gente que era mulher, eles falava que num pricisava; se aprendesse a escrevê o nome já tava bão, né? Não! Tem quer ir pra escola só até aprendê a assinar o nome. Eu só estudei até o terceiro ano primário. (...) Tinha escola na fazenda. Eu estudei na fazenda e depois que eu vim pra aqui pra São Luis eu estudei aqui, mais num segui nada tamém. (...) E comecei a estudá eu já tava com uns dez anos tamém. (Z, 53 anos)

E ela comenta sobre a postura de seus pais em relação à escolarização dos filhos:

> Ah, parece que a gente achava que era difícil, né? Tinha que trabalhar, né? E os pais num dava força de a gente estudá, né? Que hoje em dia o povo sai e vai estudá fora, né? E tudo. Agora antigamente num era assim, né? Tinha que ficar em casa pra trabalhar, né? E eles parece que pensava assim, que nunca ia ficá como tá agora, se ocê num estudá, cê num faz nada. Agora naquela época não, a gente tinha de tudo na fazenda. Parece que eles sentia assim, que a gente num pricisava de estudá, que tinha de tudo na fazenda, né? Era fartura mesmo. Agora hoje em dia se ocê num estudá, cumé que ocê faiz? (Z, 53 anos)

É como se freqüentar escola fosse um capricho, um luxo, numa realidade que não dependia dos conhecimentos escolares para se manter. Eram bastantes os saberes práticos e "desenhar o nome":

> Pra nóis ele num pensava nada. Ele pensava assim, que se nóis aprendesse a assinar o nome tava bão demais. E depois os meninos, ele disse que um dos meus irmãos ele ia colocá na marcenaria, pra aprender. A vocação dele era essa, sabe, de aprendê... é... só trabalhr, né? (...) mas assim, falar assim: eu vou pegá meu filho e vou formá, não. Ele nunca pensou nisso. (Z, 53 anos)

A entrevistada relaciona um dos fatores para essa atitude do pai, e também da mãe, à falta de escolarização deles. Sobre o papel da mãe ela diz que: "ela não falava nada, porque ela nunca estudou, porque ela não aprendeu foi nada, né? Que ela nunca foi na escola. E por ela pudia ficar todo mundo do jeito que ela foi criada, né? Minha mãe num isquentava cum isso não" (Z, 53 anos).

A experiência da senhora C, de cinqüenta e dois anos, foi um pouco diferente. Sua família foi uma das famílias de entrevistados que mais enfrentou migrações. Ela nasceu no município de São Luis de Montes Belos, na zona rural; começou a estudar, por volta dos seis anos de idade, em escola rural. Depois, os pais se mudaram para Tocantins e ficaram lá alguns anos. Ela explica como era a rotina trabalho/escola: "Tinha (escola). Na fazenda. Aí a gente ia, estudava; aí, hora que chegava, tirava a roupa, almoçava e ia pro trabalho" (C, 52 anos).

Quando retornaram para Goiás, ela não freqüentou mais a escola e explica que tinha vontade de estudar mais; porém, devido a muitos fatores, como problemas nas escolas, com professores, falta de escolas, falta de incentivo dos pais – a mãe e o pai, que participou com sujeito nessa pesquisa, são analfabetos, e o casamento precoce, acabou por desistir. É preciso frisar que ela passou toda a infância na zona rural, o que tornara mais difícil o acesso e a permanência em uma escola. Sendo que ela ingressou em uma escola por volta dos seis anos de idade e permaneceu apenas quatro anos, pode-se notar a maior presença do trabalho, pois desde os oito anos ela já realizava os mais diversos serviços para ajudar os pais. Se por volta dos dez, onze anos ela abandonou os estudos, o restante da infância foi realmente dedicado aos mais árduos trabalhos, como foi demonstrado ao longo do texto.

Santos (2002) comenta sobre essa relação entre trabalho e escola na vida da criança, ressaltando que estando presentes os dois elementos, o trabalho acaba por se sobrepor:

> A criança que trabalha quase sempre o faz em detrimento da escola, o que gera um adulto com baixa qualificação e que encontrará maiores dificuldades para competir no mercado de trabalho" (SANTOS, 2002, p. 43).

Esta situação se fez presente na vida da maioria dos entrevistados da segunda geração, os quais acabaram por evadir-se do campo rumo à cidade, contando com parcos recursos financeiros e sem ao menos a escolarização básica. Dos seis entrevistados da segunda geração, apenas dois conseguiram concluir o antigo segundo grau. Um deles concluiu o ginásio (oitava série) e outro concluiu o primário, quarta série. Os outros dois entrevistados não concluíram o ensino primário. Marques, Fazzi e Leal (2002) contribuem para a compreensão desse processo, explicando que:

> o trabalho precoce de crianças e adolescentes produz perdas irreparáveis como o abandono da escola, o que sem dúvida compromete uma inserção qualificada no mundo do trabalho. A condição de extrema pobreza faz com que o valor positivo do trabalho supere o valor positivo da escola. O drama da sobrevivência coloca o trabalho no primeiro plano e, num plano secundário, fica a escola, o lazer, os sonhos (MARQUES, FAZZI e LEAL, 2002, p. 188).

Dentre os seis sujeitos da segunda geração, aqueles que conseguiram completar o ensino médio, antigo segundo grau, são exatamente aqueles cujos pais tinham uma pequena propriedade rural. Nesse caso, embora a luta pela sobrevivência não fosse menor, mas diferente, era possível escolher trabalho e escola como valores para a criança, e não apenas o trabalho como valor primordial. As famílias, mesmo dispondo de condições de sobrevivência um pouco melhores, não abdicavam do trabalho das crianças, por perceber neste uma

estratégia de educar as novas gerações. De acordo com as análises de Marques, Fazzi e Leal (2002), essa representação que se formou em torno do trabalho das crianças está presente, ainda atualmente, no imaginário das camadas populares:

> Como se vê, o trabalho infanto-juvenil esteve enraizado historicamente na cultura brasileira como "natural" ao projeto de vida e sobrevivência das camadas populares. Nesta perspectiva, o uso desta força de trabalho converteu-se em eixo básico na formação de crianças e adolescentes oriundos dos segmentos da população marcados pela pobreza e exclusão. Mesmo com a universalização do ensino fundamental, este projeto pouco se alterou. Para os pobres, é como se o trabalho precoce fosse uma sina justificada, uma forma de integração social destas camadas (MARQUES, FAZZI e LEAL, 2002, p. 184).

É possível perceber essa compreensão acerca do valor do trabalho nos relatos da senhora M, de 54 anos, a única que não trabalhou durante infância, podendo estudar, cursar o antigo magistério e tornar-se professora. Ela lamenta não ter sido iniciada no mundo do trabalho enquanto criança, alegando chegar aos dezesseis anos sem saber fazer nada, sem estar preparada para o casamento e para cumprir as funções que lhe seriam cobradas a partir de então. Sua mãe, que se casou com apenas doze anos, já estava, com esta idade, pronta para assumir as obrigações de uma dona de casa. Ela, aos dezesseis, não tinha as mínimas noções dessas obrigações:

> Num sabia fazer nada! (...) eu num sabia arrumá a prateleira, as vasilhas na... porque usava era prateleira de primeiro. Mas eu tinha o armário. Punha as louça no armário e na prateleira, as vasilhas de alumínio. Flávia, eu não sabia! Ele (o marido) que foi lá me ajudá a arrumar as vasilha. Eu não sabia passar uma camisa de manga cumprida. Sabia nada! (...) Se tivesse me ensinado, eu num tinha quebrado a cara tanto, sabe? Com criação de filho, cum...cum...nada! Mas eu fui superprotegida, muito protegida (M, 54 anos).

Evidencia-se nos seus relatos a representação do trabalho como valor primordial, superior à escola; esta não deixa de ser considerada necessária, mas o trabalho aparece como fundamental para a preparação para a vida adulta. O caso da senhora M leva a pensar, mais uma vez, sobre os fatores que levaram as famílias desses entrevistados, tanto da primeira quanto da segunda geração a introduzir precocemente as crianças no mundo do trabalho. Seriam fatores apenas de ordem econômica ou também de ordem cultural? Rizzini (2006) explica a presença de três fatores na constituição da prática laboral por parte dos adolescentes no Brasil:

> Nessa faixa de idade, os fatores individuais, como querer ter seu próprio dinheiro, ser livre, ter ocupação ou qualificação se somam aos culturais, como a crença de que filho de pobre tem que trabalhar ou que o trabalho é disciplinador, e aos fatores

> econômicos, como a necessidade de ajudar no orçamento familiar (RIZZINI, 2006, p. 387).

Esses três fatores não se apresentam apenas aos adolescentes, mas com foi possível entrever nos relatos, são burilados nas crianças desde a mais tenra idade, sobretudo porque "o trabalho da criança e do adolescente das classes populares é visto em nossa sociedade como um mecanismo disciplinador. (...) "A escola do trabalho" é percebida como a verdadeira "escola da vida" (RIZZINI, 2006, p. 389).

Esses sujeitos da segunda geração, que tiveram toda ou quase toda a infância vivida no campo, ao evadirem para a zona urbana, carregaram consigo parte dos dramas vividos por seus pais e avós: com pouca formação escolar, enfrentaram uma árdua luta pela sobrevivência, correndo o risco de deixar como legado a seus filhos, à nova geração, a continuidade de um ciclo geracional de pobreza. Rizzini (2006) explica que:

> A criança que não estuda não tem alternativa: ela irá perpetuar a sua condição de miséria, tornando-se um adulto mal remunerado por falta de qualificação profissional. No mundo da informação, a criança sem escolarização, tornada um indivíduo analfabeto ou semi-analfabeto, acaba por comprometer a sua existência e a dos seus, num círculo inferna, sem fim (RIZZINI, 2006, p. 404).

Olhando para o caso da primeira geração, compreende-se que o trabalho superou qualquer outra forma de educação, de preparação para a vida adulta, pois "Na ausência de acesso ao ensino formal, a educação ficava inteiramente a cargo dos pais e na medida de suas próprias possibilidades" (DOURADO, DABAT e ARAÚJO, 2006, p. 414). O que os pais desses sujeitos tiveram possibilidade de lhes oferecer foi realmente uma educação pela aprendizagem, mediante o trabalho. Em resposta ao que esse processo poderia causar às crianças, Dourado, Dabat e Araújo (2006) dizem que:

> Sem tempo para desenvolver uma sociabilidade normal à sua idade, eles (as crianças) são levados a assumir comportamentos típicos do universo adulto. Deste modo lhes é negada a oportunidade de vivenciar a infância e as diversas fases do seu desenvolvimento, tanto na família, quanto na escola ou na sociedade em geral (DOURADO, DABAT e ARAÚJO, 2006, p. 415).

Embora as crianças dessa geração realizassem seus serviços dentro do limite familiar, estando sob os cuidados e orientações dos pais e familiares, o que tornaria o trabalho menos prejudicial ao seu desenvolvimento, as tarefas eram duras, penosas, abundantes e os pais eram bastante rígidos, exigentes e determinados a contar realmente com a participação dos filhos no máximo possível de afazeres, como relatam os sujeitos da pesquisa.

O caso da segunda geração de sujeitos se mostra diferente em alguns aspectos, como foi possível perceber na análise já empreendida. Sua educação não girou apenas em torno do trabalho, mas teve a educação escolar, de certa forma e em diferentes níveis, a ela incorporada. Tanto que era comum entre os entrevistados dessa geração dividir o dia entre trabalho e escola, sendo meio período para cada atividade. E não raro, à noite mais trabalho, em casa, sobretudo para as meninas, como aparece nos relatos. Para elas também o estudo era menos valorizado, fenômeno que se fez presente no Ocidente como um todo, não apenas no caso brasileiro, e em Goiás. Heywood (2004) relata sobre esse processo, que, embora diminuísse em fins do século XIX, adentraria o século XX, no Ocidente:

> pode-se dizer que a formação escolar das meninas era sacrificada com mais prontidão em função do trabalho do que a dos meninos, e as crianças das áreas rurais freqüentavam a escola com menos regularidade do que as das cidades (HEYWOOD, 2004, p. 180).

Esse contexto marcou decisivamente a vida dos sujeitos da primeira geração; os sujeitos da segunda geração sofreram um pouco menos as conseqüências dessa prática. Esses sujeitos – da segunda geração, são filhos de agregados rurais ou de pequenos proprietários rurais, que durante a juventude abandonaram o campo rumo à cidade de São Luis de Montes Belos, para então fazer parte da classe trabalhadora urbana. Seus pais tiveram alguma possibilidade de investir em sua educação formal, enquanto viviam no campo, mas o fizeram precariamente, devidos às condições adversas que enfrentavam. Estes tiveram igualmente, diante de si, um impasse, qual seja, nas palavras de Heywood (2004): “tinham que avaliar os custos e os benefícios de investir na formação escolar de seus filhos” (HEYWOOD, 2004, p. 179) ou continuar com a prática herdada de seus pais e avós, de preparar os filhos pelo trabalho e para o trabalho, exclusivamente.

Assim, ao chegar à terceira geração de entrevistados, é que se torna possível averiguar se o itinerário dessas famílias levou a uma reorientação efetiva do lugar do trabalho e da escola durante a infância, se o ciclo vivido por bisavós, avós e pais foi interrompido totalmente ou em parte.

A terceira geração de sujeitos nasceu no período entre 1970 e 1990, ou seja, partindo da segunda metade do século XX para seu termo. As experiências desses indivíduos em relação aos elementos em análise nesta pesquisa – trabalho, estudo e divertimentos, foi bastante diferenciada daquela vivenciada por seus pais e muito mais divergente da realidade vivida pelos seus avós.

Para analisar ao caso desses entrevistados, primeiro é necessário apresentar o contexto em que viveram a infância: primeiramente, deve-se considerar que todos passaram praticamente toda a infância na zona urbana, na cidade de São Luis de Montes Belos. Apenas um deles nasceu na zona rural, em casa mesmo, graças ao trabalho de uma parteira e lá viveu até os quatro anos de idade, quanto então sua família se mudou para a cidade. Os demais, todos nasceram em hospitais e passaram toda a infância na cidade. Sendo assim, os pais dessa geração não estavam mais presos à lide da terra, à produção artesanal, caseira, de tudo o que precisassem para sua sobrevivência, como ocorreu com seus pais e avós. Consequentemente, essa terceira geração estava definitivamente livre de ter que trabalhar na roça, nas mais diversas atividades rurais.

Entretanto, estar livre do trabalho rural não significa estar livre do trabalho. Essas famílias estavam, desse período em diante, perante uma nova etapa de suas vidas, onde encarar o trabalho assalariado se mostrava como alternativa e meio de garantir a sobrevivência. O meio urbano apresenta inúmeras outras exigências que o meio rural. A vida se torna muito mais complexa e cheia de necessidades, reais e/ou aparentes. Essas famílias teriam que aprender a construir uma nova vida, adequando-se às exigências típicas do mundo urbano e deixando para traz traços de uma vida muito mais simples e descomplicada.

Se a participação da criança nos trabalhos parecia algo natural e necessário à formação das novas gerações, em um ambiente agrário, a educação formal, via instituição escolar, se apresenta como necessidade premente ao mundo da cidade, ainda que seja uma pequena cidade. Diante disso, enviar os filhos para a escola emerge como preocupação imediata dos pais. Com isso ocorre uma reviravolta na ordem de importância dos elementos que constituíram a infância desses entrevistados. Se até na segunda geração o elemento central, o eixo básico da formação era o trabalho, agora ele se reorienta para a formação escolar. Portanto, a educação pela aprendizagem não será a marca dessa geração, ainda que possa aparecer em relação a alguns saberes e práticas passados pelos pais aos filhos.

Por que teria havido essa ruptura é um questionamento que deve ser feito. E mais: se acaso essa ruptura teria eliminado por completo a presença do trabalho - do serviço, da ajuda, na vida dessas crianças. Ouvindo o relato dos sujeitos da segunda geração sobre a criação de seus filhos, foi possível encontrar algumas pistas para compor uma possível resposta a esses questionamentos.

Todos eles alegam que procuraram criar seus filhos de forma diferente daquela como foram criados. E declaram ter havido diferenças gritantes entre a infância que tiveram e a que seus filhos puderam ter e que também muitas práticas que consideraram erradas por parte de

seus pais foram por eles repetidas na criação de seus filhos. O senhor H, por exemplo, relata que:

> Meus filhos, hoje a vida deles é totalmente diferente. A liberdade é melhor, é...o que eu pude fazer de melhor eu tentei fazer, e a diferença é muito grande, bem grande mesmo; a diferença na criação. Hoje tem mais recurso pra gente. Eu, por exemplo, comecei a trabalhar novo, mais, desde que eu comecei, o que eu posso fazer de melhor eu tento fazer o melhor. Num é igual o meu pai. Às veiz quirira fazê, mais num tinha condição (H, 50 anos).

E aparece um dado interessante. Ele afirma ter começado a trabalhar muito cedo, mas não se queixa disso. Contudo, não quer que isso se repita na vida dos filhos. Quando ele diz que talvez seu pai quisesse fazer mais pelos filhos, mas não teve condições, e que hoje há "mais recursos", demonstra uma compreensão sobre como acontece o processo de inserção prematura das crianças no mundo do trabalho e consequentemente, o afastamento ou o encurtamento do período de escolarização. Na verdade, não bastava que seus pais quisessem preservá-lo do trabalho. Era preciso ter as condições para isso, como melhoria na renda familiar, melhoria das condições de acesso à escola. Também era necessário ter uma orientação para o futuro; ou seja, que os pais pudessem planejar, pensar a vida dos filhos em longo prazo. Em um contexto rural, de necessidades mais básicas e simples; onde se precisava de muito menos para se viver; de constante labuta em prol da manutenção da vida do grupo familiar, a orientação se volta muito mais para o momento presente, para as necessidades imediatas. Porém, não seria mais possível manter o mesmo modelo de educação pela aprendizagem. Heywood (2004) comenta sobre a impossibilidade de manter essa prática, para além do universo rural, em sua análise sobre a infância na Idade Média:

> Um de seus problemas mais importantes era o conservadorismo inerente, na medida em que cada geração simplesmente passava o que sabia a partir de sua própria experiência em determinada vocação ou região. Com certeza, o sistema era adequado a uma sociedade relativamente estável e agrária, mas não a uma mais inquieta, comercial e urbanizada (HEYWOOD, 2004, p. 209).

Essa impossibilidade, detectada já nesse período longínquo, com certeza se torna muito mais contundente no contexto sócio-econômico e cultural que marcou a segunda metade do século XX no Brasil e em Goiás.

Lewis (1964) fala sobre a orientação para o futuro como uma característica dos indivíduos de classe média. As classes pobres estariam mais voltadas para o imediato, para o

momento presente; além disso, apresentariam um sentimento de resignação e de fatalismo, o qual se baseia em uma realidade marcada por uma situação de vida difícil:

> Otros rasgos incluyen una fuerte orientación hacia el tiempo presente con relativamente poca capacidad de posponer sus deseos y de planear para el futuro, uun sentimento de resignación y de fatalismo basado en las realidades de la difícil situación de su vida. (...) Algunos de los rasgos arriba enunciados no están limitados a la cultura de la pobreza em México, sino que también se encuentran entre las clases medias y superiores. Sin embargo, es la modelación peculiar de estos rasgos lo que define la cultura de la pobreza (LEWIS, 1964, p. XV).

Essa orientação para o presente se mostrou evidente na trajetória das duas primeiras gerações. Ambas estiveram compelidas a assegurar a vida cada dia, a garantir hoje o sustento de amanhã, e assim, sucessivamente. O sentimento de resignação diante da condição de vida da família, das práticas em torno da educação das crianças também apareceu bastante forte nos relatos dos entrevistados das duas primeiras gerações. Mas ao ouvir os relatos da terceira geração, percebemos que houve uma ruptura nesse sentido. A presença da orientação para o futuro se evidencia na questão dos estudos, da brincadeira, do trabalho. O modo como estes sujeitos se relacionaram com estes elementos apresentou bastantes diferenças. Todos os entrevistados foram incentivados pelos pais para que estudassem. A escolarização, que se inicia bastante cedo na vida dos sujeitos da terceira geração, se apresenta como garantia de um futuro mais promissor, o que antes se acreditava ser garantido basicamente via trabalho.

Essas famílias, pertencentes à classe popular, se apropriaram de uma concepção de infância enquanto potencialidade, investimento, possibilidade de vir a ser. Heywood (2004) comenta esse dado e explica que até bem pouco tempo a realidade era bem outra:

> Hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável. Muitas famílias no Ocidente não tiveram condições ou não estavam dispostas a pensar nesses termos até o início do século XX (HEYWOOD, 2004, p.203).

Graças também às mudanças em relação ao sentimento da infância (ARIÈS, 2006), à compreensão acerca da criança, é que foi possível aos pais da segunda geração pensar diretamente no futuro de seus filhos e investir nesse futuro. É claro que as condições concretas de vida não podem ser ignoradas.

Embora Lewis (1964) defenda a orientação para o futuro como mais própria da classe média, o que se nota é que em relação às novas gerações, mesmo entre a classe trabalhadora, é crescente a preocupação com o porvir. Os pais não querem que seus filhos passem pelas

mesmas experiências ruins, penosas que passaram. Pensando nisso, podemos analisar a afirmação de Lewis (1964) de que a cultura se constitui em um padrão de vida, e que este passa de geração em geração. Na verdade, pelo que compreendemos neste estudo, a cultura está para além de um padrão de vida. Quando o autor fala da cultura da pobreza, por exemplo, deixa entrever que suas características se estendem por gerações. Mas percebemos, por meio dos estudos teóricos e por meio das entrevistas realizadas, que, de uma geração para outra há uma constante transformação quanto aos elementos constituidores da própria cultura.

Embora tenhamos encontrado alguns traços do que Lewis (1964) chama de cultura da pobreza na vida dos entrevistados, não podemos concordar que constituem elementos dessa cultura, uma vez que não são presentes de uma forma cristalizada, naturalizada, sendo que se apresentam em processo de reorientação, de transformação. Não encontramos, nos dados da pesquisa empírica, a presença de um padrão de vida que atravessasse as gerações, de modo idêntico. O modo como cada geração lidou com o trabalho, com o divertimento e com a escola e o modo como, de uma geração para outra, aconteceu essa relação demonstra uma relação dialética com estes elementos, e não uma relação de repetição, de reafirmação de práticas, de representações, como se essencialmente ocorresse a passagem, de uma para outra geração, do chamado padrão de vida. Ademais, as características apresentadas pelo autor para designar a cultura da pobreza –e que ele afirma passar de geração em geração, mostram-se mais como estereótipos e não como aspectos culturais.

Retomando a questão do trabalho, dos entrevistados da terceira geração, apenas um começou a trabalhar – efetivamente, cedo, aos catorze anos de idade. Considerando a trajetória de seus pais e avós, ele demorou a começar a trabalhar, pois seus precursores, com esta idade, já eram considerados praticamente homens feitos. Organizando os dados sobre os trabalhos realizados pelos sujeitos da terceira geração, temos o seguinte:

Tabela 4 - Trabalhos realizados pelos entrevistados da terceira geração

Sujeito	Trabalhos
A C (36 anos)	Olhar a irmã; lavar vasilha; varrer a casa; fazer comida.
A E (33 anos)	Arrumar produtos nas prateleiras da mercearia do pai; pegar produtos para os fregueses.
S R (28 anos)	Limpar casa; varrer terreiro; lavar vasilhas; lavar roupas; fazer comida.
A (27 anos)	Servente de pedreiro; pintor; serigrafia; gráfica.
L (19 anos)	lavar e secar vasilhas;
S (17 anos)	Arrumar casa; lavar vasilhas; lavar roupas; fazer comida.

Como podemos observar, a quantidade e a qualidade dos trabalhos realizados por estes sujeitos diferencia grandemente em relação aos trabalhos realizados por seus pais e avós. Estes sujeitos puderam estudar com tranqüilidade, ou ainda estudam, sem ter que se preocupar ou dividir o tempo com o trabalho e contribuir com o sustento da família. Os trabalhos que realizavam eram em momentos que não atrapalhassem a dedicação aos estudos, como eles mesmos afirmam. Duas entrevistadas, com dezessete e dezenove anos respectivamente, somente estudam, preparando-se para ingressar no mundo do trabalho com qualificação. Dos seis entrevistados, apenas dois não possuem ensino superior. Dois concluíram graduação e dois ainda estão cursando. Um deles possui especialização. Os que interromperam os estudos, um o fez ao concluir o ensino médio e o outro ao concluir o primeiro ano do ensino médio. Contudo, pretendem voltar a estudar.

A, de vinte e sete anos, fala sobre as expectativas de sua mãe em relação aos seus estudos:

> Quando eu era menor ela me levava direto na escola e até hoje ela dana comigo, sabe? Que eu tô muito parado. Quer que o filho vai pra frente, né? Mais contato com os estudos, que, é só lá que nóis vai chegar mais pra frente, né? (A, 27 anos)

Ele, que concluiu o ensino médio, relata que começou a trabalhar aos catorze anos e que antes disso não fazia qualquer serviço. Até aos catorze anos ele explica que: “Era só escola mesmo. Escola pra casa, de casa pra escola” (A, 27 anos).

O caso de A E, de trinta e três anos, revela uma tensão entre os interesses dos pais e os seus próprios, no que tange aos elementos escola e trabalho. Ele relata que estudava e ajudava o pai na mercearia. E o pai tinha objetivos claros, como ele explica:

> na verdade eu nunca gostei de trabalhar no comércio. Mas eu ia porque meu pai impunha e também pra aprender a trabalhar. Repito, que eu virasse uma pessoa do bem. Então eu trabalhava, mas assim, não era uma coisa pesada para minha idade. Era de acordo com o que eu era capaz de fazer.(...) Eu ajudava a colocar a mercadoria na prateleira. Ajudava a vender. Eu era bem pequeno ainda, mas, assim, eu auxiliava, quando chegava alguém pra comprar alguma mercadoria, eu pegava e colocava em cima do balcão para o meu pai receber, embalar e receber. Mas eu sempre estava por ali, ajudando em alguma coisa (A E, 33 anos).

Essa ajuda, pois não era considerada um trabalho propriamente dito, era realizada nos intervalos entre a escola e realização das tarefas escolares. Sempre era priorizada a dedicação ao estudo. Na verdade, o que seu pai pretendia era: “que eu evitasse de estar lá na rua, brincando, ou me envolvendo em confusão.” (A E, 33 anos) E completa:

> Ele me mostrava a importância de eu estar ali, me mostrava a importância de cada coisa, é...que quem não aprendesse a trabalhar quando criança não conseguiria um dia criar uma família, e na casa todos deveriam produzir alguma coisa para o bem coletivo (A E. 33 anos).

Ainda é muito forte na visão desse pai, a representação do trabalho como um valor moral, como elemento fundamental na formação de um indivíduo. Apesar dessa compreensão, a prática oriunda dela é diferente daquela presente na primeira e segunda geração, uma vez que este entrevistado participava gradativamente, esporadicamente do trabalho junto com o pai, fazendo pequenas tarefas. Ele relata que seu pai tinha um grande desejo de estudar, mas não pôde fazê-lo e que por isso incentivava e se esforçava para que ele pudesse alcançar aquilo que ele próprio não conseguiu realizar.

S, de dezessete anos, não teve igualmente que trabalhar durante a infância, como ela afirma: "Até hoje eu nunca trabalhei" (S, 17 anos). Mas em seguida explica tudo o que fazia em casa:

> e depois, eu sempre ajudei em casa. (...) Aí eu ficava responsável, assim, de fazer o serviço da casa, ficá arrumando casa, ou lavar vasilha; isso aí foi lá p'ros meus nove anos. Aí, depois eu sei que aprendi a fazer comida, então eu, por que minha mãe sempre trabalhou fora, aí eu pegava, e o dia que ela não pudia, eu fazia um arroz, alguma coisa pra já ir adiantando. Hoje eu faço de tudo, né? (...) Entao ali p'ros meus doze anos, doze, treze anos, eu já tava fazendo de tudo um pouco. Eu...eu lavava as roupas; sabia, já sabia fazer algumas coisas na cozinha, arrumava casa, e eu também vendia bombom (S, 17 anos).

A presença de uma percepção da ajuda como algo diferente do trabalho continua ao longo das três gerações, como nota nos relatos dessa entrevistada. Ela trabalhava em casa, nos serviços domésticos, diariamente, desde bem cedo. Além disso, fabricava e vendia bombons e bijuterias, para conseguir ter um dinheiro somente seu. Mas em nenhum momento ela se refere a estas atividades como penosas ou exploradoras, comprometedoras de sua infância. Essas ajudas eram feitas nos momentos em que não estava envolvida com os estudos. Esse envolvimento se revela já nas primeiras lembranças de sua infância:

> A minha infância foi bem comum mesmo, assim, não teve muito que eu me lembre. É...nasci, passou... meu irmão, a gente é cinco anos e meio de diferença, quase seis. Fui filha, filha única um tempão, né? Então, assim, nem muito mimada, uma vida normal, brincava. (...) e estudava, eu gostava muito de estudar. Eu, na época que eu lembro, até que eu entrei bem novinha, na época era jardim; aí eu comecei com quatro anos e meio; tinha que entrar com cinco, mas eu tava louca pra estudar e minha mãe me colocou no... lá na escola, com quatro anos e meio e aí num parou mais, né? E eu, até hoje, nunca arrependi disso não, porque tô nova e já ta bem, assim, já entrei na faculdade, nunca repeti de ano (S, 17 anos).

Sobre a preocupação dos pais com sua formação, ela relata: “eu nunca trabalhei, que minha mãe toda vida priorizou estudo” (S, 17 anos). Ela explica que quis começar a trabalhar, mas seus pais não permitiram, pensando em investir na sua formação e prepará-la para conseguir um bom emprego:

> Mas...nunca tive obrigação assim, por lado da família, porque eles quer que eu estudo, pra me formar bem, pra ser bom profissional, né? É, estudar. Durante o período que cê tava trabalhando, cê estuda. Porque pra estudar de manha, aí a tarde cê trabalha. Pra trabalhar meio período, cê num trabalha de carteira assinada, o que cê ganha é mínimo. Então, é quase nada; então, vai ajudar, claro, mas pouco. E depois cê chega e tem que fazer trabalho e ta cansada. E tem que acordar de manhã. E sabe, então essa rotina vai desgastando a gente, então acaba que você não faz nenhuma coisa nem outra. Cê num tem serviço que cê pode falar assim: esse serviço você ta empregada. Alguma coisa que cê pensa que que hoje ta trabalhando e amanhã cê num ta;. E cê ta no colégio, cê faz as coisas mais ou menos, que cê tá trabalhando, que cê num tem muito tempo. Então toda vida priorizou mais foi estudo mesmo. Toda vida deu conta (S, 17 anos).

Esse relato é de uma riqueza muito grande, na medida em que apresenta uma compreensão nova em torno da relação entre estudo e trabalho durante a infância e adolescência. Essa jovem faz essa análise com base na postura, na fala, na prática de seus pais. Estes apropriaram-se de uma orientação para o futuro, de uma concepção de infância bastante diferente daquela assumida por seus próprios pais e avós. No relato se evidenciam percepções importantíssimas, as quais não foram alcançadas durante a primeira e a segunda geração: a formação escolar como prioridade, como preparação; opção por dedicar tempo integral à escolarização, ao menos até o nível superior e o trabalho profissional, qualificado, estável, como pretensão. Primeiro, estudar. Depois, trabalhar. Essa compreensão apresentada pela entrevistada aponta para um pensar sobre os direitos da criança. Tendo nascido na década de 1990, S cresceu em uma atmosfera onde se respirava a discussão em torno dos direitos da criança e do adolescente. Assim sendo, não podemos negligenciar a influência desse contexto na atuação de seus pais.

Mas essa associação entre infância e direito à escola e ao divertimento (brincadeiras e formas modernas de lazer) deve muito ao advento de legislações que buscam resguardar os direitos da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, pela Lei Federal nº 8.069/90 apresenta como um instrumento a ser utilizado em defesa da criança e do adolescente. No capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, no Art. 16, o Estatuto faz referência ao divertimento como direito da criança: “IV- brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2002, p.18). E no capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 16, refere-se ao direito à educação formal: “A

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2002, p. 27 e 29). Igualmente assegura como direito inerente à infância, ser preservada do trabalho: "É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos" (BRASIL, 2002, p. 32). A discussão em torno dos direitos da criança e do adolescente constituiu-se como um fator de mudança em relação às práticas de educação da criança, e nas falas de S, percebemos a influência das proposições presentes no Estatuto.

A entrevistada ainda analisa o caso de seu pai, que é um dos sujeitos dessa pesquisa, e que abandonou os estudos na oitava série e tem muitas dificuldades em encontrar um bom emprego:

> Porque o povo daquela época não ligava muito pra estudo. Tudo era...quando já tava maior assim, arrumava um serviço, pensava: não, já tá bom dimais! Aí, parava de estudar. Hoje em dia...todo mundo correndo atrás. Hoje em dia ninguém quer ficar como oitava série. Oitava série, quê que é? Oitava série é nada. É cê saber ler e escrever. Hoje, se num tiver um diploma mesmo e falar: eu sô formada... e mesmo assim, quando cê tem um diploma cê corre o risco de ficar desempregada. Que quanta gente que pega o diploma aí e pensa: e agora, quê que eu vou fazer com esse diploma?! (S, 17 anos).

O conjunto desses relatos traz elementos fundamentais à análise aqui empreendida. Para a família dessa entrevistada, o sacrifício em prol da formação escolar dos filhos é algo primordial. Mesmo que percebam que a formação por si somente não assegura, automaticamente, naturalmente, um bom emprego. Contudo, percebem que sem ela, as garantia são quase que inexistentes.

Uma compreensão semelhante é compartilhada pelos pais de L, de dezenove anos, os quais asseguraram e ainda zelam por sua dedicação à formação escolar:

> Eles incentivam até hoje, né? Eles incentivam a gente pra qie a gente continue, até porque hoje em dia, principalmente, tem que ter estudo, porque é muito importante, e aí eles sempre nos apóiam, nos incentivam. (...) Todos dois. Se sacrificam até, pra poder manter, hoje (L, 19 anos).

Sobre a experiência do trabalho na infância, ela, assim como S, foi poupada ao máximo de se envolver precocemente no trabalho. Seu serviço constava apenas de algumas ajudas esporádicas à sua mãe, em afazeres domésticos. Ela relata que fazia muito pouca coisa: "Às vezes, né, em casa, a minha mãe cobra uma coisa, que ela pedia, uma coisa ou outra, mais assim, coisa de casa mesmo. (...) A secar vasilha, lavar, essas coisas mais simples"(L, 19

anos). Sobre a frequência com que prestava essas ajudas, ela explica que: “Um dia ajudava, outro num ajudava. Num era que fosse obrigado (L, 19 anos).

Ela participou muito pouco, pelo que explica, dos trabalhos da casa. Porém, começou a trabalhar fora, quando cursava o ensino médio, por volta dos dezesseis anos. Seus pais se preocuparam em assegurar o mínimo de escolarização e embora tenham permitido que ela começasse a trabalhar relativamente cedo, não deixaram de cobrar a dedicação aos estudos, inclusive à formação em nível superior. De uma forma menos decisiva que os pais de S, os seus pais também priorizaram e se empenham por seus estudos, inclusive custeando sua faculdade.

O caso de A C, de trinta e seis anos, arremete a todos esses já abordados. Sua infância foi marcada igualmente pela presença, em primeira ordem do estudo, da educação formal, e atrelado a ela, do trabalho, sob forma e denominação também de serviço, ajuda. Esse serviço inclusive aparece como um dos elementos que marcam suas lembranças mais imediatas, mais espontâneas, de infância. Se para L as recordações marcantes não incluem esse elemento, A C o descreve como presença forte na sua vida e de seus pais e irmãos. Ela diz:

> Mas em termos assim...de...de vida mesmo, eu me lembro assim: vida precária, é...eu me lembro assim, de luta da mãe pra trabalhar, né? Coisa assim...mais restrita mesmo, tudo contado. Me lembro, lembro muito dela lutá e trabalhar e eu desde pequena ajudar, ajudar nos afazeres da casa. Coisa de oito anos eu já ajudava, já ajudei cuidá da caçula, né? (...) (A C, 36 anos).

Seus relatos são detalhados:

> Ah, quando a minha irmã nasceu, a caçula, eu já comecei a ajudar. Então é aquele negócio assim, pega uma coisa aqui, pega outra ali. E ajuda o bebê ali, então começamos a ajudar mesmo. E aí, lava isso, lava aquilo; subir numa cadeirinha pra lavar uma vasilha. É varrer uma casa; esparramar mais o lixo do que ajuntar. Mas varria. E...tomar conta do bebezinho mesmo, de brincar, trocar frauda. Aprendi a trocar frauda pequena, né? Então, desde os nove anos eu já comecei a aprender fazer mesmo o trabalho da casa. (...) Comida, acho que, por volta... o mingauzinho do bebê eu fazia. Eu lembro de fazer ele tudo engrossadinho, tudo cheio de pelotinha, porque era...nove, né, com dez anos eu acho que eu já fazia esse mingauzinho. Levava bronca, né, mas fazia. Então eu acho que eu comece, acho que com uns dez, onze anos já começava fazer um café, uma comidinha, acho que eu já fazia. Eu não me recordo muito bem não, mas eu já mexia no fogão (A C, 36 anos).

Esses pequenos serviços ainda não eram considerados trabalho por parte da entrevistada, a qual afirma a respeito dessas atividades que:

> até certa idade era ajuda mesmo. Minha mãe falava: ajuda aqui! Mas de treze anos pra cima, já era ter que fazer mesmo. Já tinha obrigação de levantar, arrumar quarto,

> e...e vasilha pra lavar, casa pra varrer. Já era meio que obrigação. Não obrigação assim: se não fizer apanha. Não. Eu já levantava e já sabia o quê que tinha que fazer, né? (A C, 36 anos).

Segundo ela, seus pais concordavam que os filhos deviam participar da rotina do serviço da casa, ajudar no que fosse necessário. Inclusive sua mãe, que foi entrevistada para esta pesquisa, comenta sobre a participação dos filhos nos serviços, o que ela considera ter sido um erro:

> Por que a (A C), minha, ela me ajudou. Com nove anos de idade ela me ajudou muito. Quando eu comecei a trabalhar, ela me ajudou muito. (...) Mas eu errei, eu errei com um dos meus filhos (...) Ela foi muito cheia de vontade. Eu criei ela muito pra mim, criei ela muito debaixo de...de... fazeno muito o gosto dela. Errei, num errei? Uma coisa que eu desaprovei na minha mãe. Já com a outra (A C), ela foi muito jogada no serviço, porque eu comecei a trabalhar; era a pessoa que eu podia contar. Meu filho mais velho, meu Deus, como aquele minino me ajudou, cê entendeu, den'de casa? Ele sempre fala, ele num teve infância, num teve mesmo não. Ele tinha doze anos; ele já tinha cabeça madura, de homem (M, 54 anos).

Porém, isso não poderia comprometer os estudos, de forma alguma. Tanto que todos os seus filhos cursaram o ensino superior. Em relação aos estudos, A C relata que os serviços que fazia não atrapalhava: "Não, não. De maneira nenhuma, eu estudei direitinho. Eu nunca tive problema na escoa com nota. (...) Minha mãe ajudava e dava condição de estudar, direitinho (A C, 36 anos). Sobre o apoio dos pais, seu comentário é decisivo:

> E vejo assim, hoje, eu estudei, consegui fazer uma faculdade, e eu atribuo muito isso ao esforço, que anteriormente eu falei, do meu pai, da minha mãe; eles tiveram uma vida precária, mas que conseguiram me dar isso, né? Conseguiram me colocar em mente que eu teria que fazer isso, buscar isso, né? Condições financeiras num tinha, mas eles me deram a condição de ir atrás, condição de saber e ter certeza que era necessário, né? Então eu atribuo tudo isso a eles, né? (A C, 36 anos).

O caso de A C é justamente da família que teve melhores condições de conduzir a infância dos filhos. Começou com sua mãe, que como já foi apresentado, teve uma infância muito tranqüila, sem nenhum tipo de contato com o trabalho e muita proteção por parte dos pais, sobretudo da mãe. A C, por sua vez, mesmo tendo trabalhado nos afazeres domésticos, de sua casa, considera ter tido uma infância muito completa e não considera que esta experiência tenha comprometido a qualidade e a quantidade de seus estudos. A postura de M, 54 anos, sua mãe, ao cobrar dos filhos a participação nos serviços da casa, foi uma tentativa de não reproduzir as mesmas práticas que considerava erradas em relação à educação dos filhos. Isso não quer dizer que ela priorizasse uma educação pelo trabalho.

Completando o grupo de sujeitos da terceira geração, S R, de 28 anos tem uma experiência, em relação ao trabalho, semelhante aos demais entrevistados. Ela se refere aos afazeres domésticos que realizava, juntamente com suas irmãs, como sendo trabalho:

> Ajudava. Ajudava, ajudava ela limpar casa, lavar vasilha, roupa, tudo eu ajudava. Varrer terrero. (...) Comida tambem. Mais eu num era de fazê cumida não, prefiro mais arrumá a casa. Ela sempre dividia, né? Nóis era…cada uma fazia um serviço. Toda semana, trocava. Como a gente era as irmãs, uma ficava pra limpar casa, a outra lavar vasilha, uma fica, essa semana, pra varrer terrero, aí dividia o serviço, pra nóis tudo fazê, pra num dá briga, que uma iscorava na outra. Eu mesmo era escoradera!(risos) (S R, 28 anos).

Ela explica que desde uns dez anos já ajudava a mãe, em casa e considerava isso como uma obrigação:

> a minha mãe, sempre ela impunha, né? Falava: ó, cê tem que fazê…e a gente reconhecia também, dava trabalho; ela trabalhava muito tamém, e a gente ajudava ela. (...) eles…eles achavam assim, que tinha que ajudá, né? Meu pai falava: ó, cêis tem a judá sua mãe, sua mãe trabaia tamém. Ela custurava dimais, né? E a gente reconhecia e ajudava (S R, 28 anos).

E, assim como A E e A C, ela revela que: “Num gostava não, né, prifiria mais brincá do que…trabaiá, mais…eu ajudava” (S R, 28 anos). Essa declaração de que não gostavam de ter que trabalhar, mesmo em casa, com a mãe ou com o pai, demonstra que para esses sujeitos o trabalho não chegou a se constituir como um elemento decisivo de suas vidas. Eles desejavam poder aproveitar ao máximo o tempo de criança, em atividades próprias aos pequenos, como brincar e/ou estudar. Essa é uma diferença em relação às duas gerações anteriores, nas quais era grande a valorização da presença do trabalho na infância, e os próprios entrevistados relataram que gostavam de fazer os árduos trabalhos que lhes era impostos pelos pais. Nesse sentido, somente se percebe uma ruptura mesmo ao se chegar à terceira geração, pois antes disso, todos os sujeitos relataram que gostavam do trabalho, alguns usaram expressões como: “adorava, gostava demais, achava bom demais”, ao se referir ao que sentiam em relação a ter que trabalhar, embora logo em seguida se lamuriassem do excesso de trabalho, e trabalho muitas vezes bastante pesado, que executavam. E na terceira geração, notamos que também não há uma unanimidade: somente a metade dos entrevistados revela que não gostavam mesmo do trabalho e que preferiam poder brincar. Um indício da dificuldade de se reconhecer que o trabalho não é próprio da infância. Parece que muitos dos sujeitos se sentiram constrangidos, envergonhados diante da hipótese de afirmar que não gostavam do trabalho, quando eram crianças. Tinham que gostar, pois era considerado nobre, era virtude, era natural. Mas os jovens da terceira geração já não conviveram com esta

representação acerca do trabalho das crianças e por isso podem, sem constrangimento, demonstrar suas verdadeiras preferências.

Embora uma dessas preferências devesse ser o estudo, a escola, o que ficou também evidente é que nem todos puderam ou quiseram investir nessa formação. S R, por exemplo, dentre os sujeitos da terceira geração, foi quem menos se dedicou à escola, interrompendo os estudos no primeiro ano do ensino médio. Ela relata que no inicio – e começou a estudar aos cinco anos, não gostava muito de ir pra escola, mas que depois se tornou mais interessada. E explica que seus pais valorizavam muito o estudo dos filhos:

> ele falava assim, que era muito importante , né, que a gente tinha que estudá. Igual eles que estudaram até a quarta série, eles…que…num quiria que a gente ficasse, né? O sonho deles era vê a gente terminá os estudo, caçá um futuro melhor. Arrumá um serviço, que ganhasse mais. Ele sempre explicava que era bão (S R, 28 anos).

Apesar dessa expectativa dos pais, S R acabou abandonando os estudos, começou a trabalhar e casou-se cedo. Depois disso, alega que ficou mais difícil retornar à escola, mas que pretende fazê-lo.

Olhando para a trajetória dessas famílias, desses sujeitos, se percebe claramente uma transformação em relação ao lugar do trabalho e do estudo na infância. Na primeira geração, onde o trabalho constituiu o eixo central da educação das crianças, apenas uma entrevistada conseguiu cursar o ensino primário, sendo que o fez depois de adulta. Dos demais, apenas uma lê e escreve parcialmente; quatro deles são analfabetos. Sobretudo para as meninas, freqüentar escola somente serviria, na visão dos pais, para: “escrever pra rapaz” (I, 75anos). A educação formal não fez realmente a diferença na vida desses sujeitos. A escola foi suplantada pelo trabalho.

Na segunda geração, ocorre um crescimento da presença da escola: nenhum dos sujeitos é analfabeto. Quatro deles ficaram entre a terceira e a oitava séries. Dois deles concluíram o ensino médio. Mas isso não quer dizer que a escola sobrepôs-se ao trabalho. De modo algum. O trabalho permaneceu como elemento central da formação, mas ao lado da escola, que começou a ser percebida como necessária à criança. Os pais, que mal aprenderam a ler e escrever ou que nada aprenderam, optaram por dar aos filhos um pouco de instrução, ainda que bastante inconsistente, para a maioria deles. Para as meninas, bastaria saber assinar o nome. Não precisariam de leitura e escrita para a vida que levavam. O pouco que aprendessem no ensino primário já era mais que suficiente.

A superação veio mesmo com a terceira geração, a qual apresentou uma elevação muito grande nos níveis de formação escolar. Dois possuem nível de ensino superior, dois estão cursando e dois, possuem ensino médio, com pretensões de continuar os estudos. Nesse grupo de sujeitos, concretizou-se a reorientação da presença do trabalho e da escola. Mas o trabalho não foi abolido do contexto em que viveram esses sujeitos, pois todos tiveram experiências com o trabalho, em diferentes níveis e momentos. A diferença consiste em que ele não é mais o eixo norteador, a base da formação, da educação. Ele aparece muito mais como coadjuvante nessa educação, complementar.

O que se percebe, portanto, é que na medida em que há mais trabalho, também há menos escola. Ao passo que quanto mais a escola se faz presente, menos o trabalho toma parte na rotina das crianças. E, à medida que isso acontece, mais as crianças podem usufruir sua infância, depois sua adolescência e até mesmo sua juventude, antes de se entregar ao mundo propriamente adulto, onde impera o trabalho.

3.3. Brincadeira é coisa de criança: recuperando o tempo perdido

> os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p. 94)

As maneiras que as crianças encontram para se divertir variam muito graças ao contexto em que vivem. Esse contexto abrange aspectos sociais, econômicos, culturais. O meio em que a criança é educada lhe oferece possibilidades variadas de divertimento. É muito importante pensar se os divertimentos das crianças retratam o ambiente em que elas vivem ou se retratam a cultura em que elas estão inseridas.

A trajetória das três gerações de sujeitos dessa pesquisa acontece em espaços diferenciados. A primeira geração cresceu em um ambiente rural, quase que totalmente desvinculado do contato com o mundo urbano. A segunda geração igualmente cresceu nesse mesmo ambiente, mas com um menor distanciamento da vida urbana. Já a terceira geração cresceu em outro ambiente, na cidade, tendo contato com uma realidade bastante diferente daquela conhecida pelos pais e avós.

Essa mudança gradativa de ambiente – porque a segunda geração não passou sequer toda a infância na zona rural, foi acompanhada por mudanças na própria cultura. Seria muito difícil manter uma cultura intacta por tantos anos e em face da situação dos sujeitos, que em sua maioria deslocava-se constantemente de um lugar para outro, primeiro, de Minas Gerais para Goiás; depois, dentro do próprio Estado, e finalmente, nas redondezas do município de São Luis de Montes Belos, até se estabelecerem nesta cidade, o que aconteceu mesmo somente para a terceira geração. Ademais, não é próprio da cultura ser estática, permanecer sempre estável, uma vez que ela é dinâmica, é movimento e transformação (BARBOSA, 1997).

Analisando os divertimentos presentes nas três gerações de sujeitos e as representações construídas acerca destes, não se pode dizer que eles retratam somente o ambiente, tampouco que retratam apenas a cultura. A cultura se apresenta como um elemento maior que o ambiente e este, por sua vez, exerce influência sobre a cultura. O fato de as crianças da terceira geração terem sido criadas em um ambiente muito diferente daquele onde seus pais e avós foram criados não os isola do contato com esses indivíduos, com suas tradições, seus costumes, memórias, práticas, com suas representações sobre a infância, sobre a criança e sobre que elementos devem fazer parte dessa infância.

A relação entre as diferentes gerações faz com que muitas tradições, costumes e práticas de educação da infância continuem efetivas. Isso já foi constatado no que tange ao trabalho e à escola. Em relação ao divertimento não seria diferente. Benjamin (2002), ao falar sobre os jogos infantis, se refere a essa relação: “É que, assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com os seus jogos” (BENJAMIN, 2002, p. 96).

A presença da geração mais velha, especialmente dos avós, marcou a infância dos sujeitos da segunda geração, assim como marcou a infância dos indivíduos da terceira geração, no tocante aos divertimentos. É comum a todos relatar sobre o papel desses avôs e avós: eles ensinavam brincadeiras, cantigas de roda, contavam histórias e causos. Mesmo se não fossem avôs e avós, eram indivíduos pertencentes a essa geração mais velha: um velho, uma velha, termo utilizado pelos sujeitos, parentes ou conhecidos da família. É claro que a relação entre essa geração mais velha e a mais nova apresenta muitas diferenças quando se pensa na terceira geração de entrevistados. Para esses últimos, o papel dos mais velhos não é mais tão importante, tão marcante quanto o fora para seus pais. Eles têm outras referências ao falar de divertimentos e da vida, de um modo geral.

O divertimento ocupa um lugar tão importante quanto a escola na vida dos sujeitos da terceira geração. Suas recordações de infância arremetem imediatamente ao brincar e estudar. É como se fosse algo totalmente natural em suas vidas. Natural e necessário.

Essa possibilidade experimentada por esses sujeitos mais jovens se deu graças a mudanças de ordem sócio-cultural e político-econômica e, diretamente, às mudanças ocorridas na vida de seus pais, pertencentes à segunda geração. Estes, quando crianças, não tiveram uma experiência melhor de divertimento que seus próprios pais. Persistia ainda a rotina de poder brincar mais à noite e aos domingos, porque durante o dia, durante a semana, tinham que trabalhar junto com os pais; e alguns deles dedicavam metade do dia ao estudo e a outra metade ao trabalho. Z, de cinqüenta e três anos conta como brincava:

> Sempre a gente tinha tempo de brincá só a noite, né? Que durante o dia levava pra roça (...) Aí a noite a gente brincava. E mesmo assim, eles ainda reclamava que tava fazeno barulho demais (risos). Ia pra casa dos vizinho e eles: ocêis num deixô a gente cunversá, que a gente cunversano e ocêis fazeno barulho demais! Né? Aí eles reclamava tamém que a gente fazia muito barulho (Z, 53 anos).

A brincadeira é a primeira recordação a que ela se refere:

> Ah, eu recordo assim, que a gente brincava muito de roda, brincava de...assim, a noite a gente ia brincar, né? (...) Brincava muito. (...) Tem até sinal assim, que a gente brincava e caia do cavalo (risos). (...) Brincava tudo misturado, menino, menina, que naquele tempo era bom demais, né? (Z, 53 anos).

Muitas formas de brincar foram transmitidas pelos pais e avós, como ela relata: “Ah, aprendia. Assim, igual: as mães dos nossos colegas, né, ensinava. Minha mãe tamém insinava a gente brincar: ‘Não, nóis brincava era assim, quando nóis era criança.’ E foi passano pra nóis. Nóis aprendia era com eles” (Z, 53 anos). As brincadeiras de roda, as cantigas, assim como os causos e histórias fizeram parte dos divertimentos durante sua infância. Z explica que era um prima e seu avô que contavam muitas histórias e causos: “Meu avô tamém, quando ele ia posar lá em casa; ele ficava quais a noite inteira contano causo” (Z, 53 anos).

Para S, de quarenta e quatro anos, as primeiras recordações também giram em torno dos divertimentos:

> Bom, minha infância foi toda na fazenda...E normal, assim, eu brincava o tempo todo, eu subia em árvore, eu banhava no córrego, eu brincava de casinha. Era assim.(...) Eu gostava muito de cachorro. Lá eu tinha cachorro. (...) E... era totalmente diferente das brincadeiras de hoje. Não tem nada a ver. E... eu gostava muito, então eu lembro, e eu acho bom lembrar das brincadeiras (S, 44 anos).

As brincadeiras que ela conheceu eram muito ligadas à natureza, pois: “brinquedo, aquelas coisa que tem hoje, não. (...) Que eu lembro que eu tive duas boneca muito bonita. É, e também foi só, que eu me lembro. A gente brincava de casinha, mas era com coisa assim, mesmo, da fazenda.” (S, 44 anos) A presença do avô é marcante na sua infância, mas não contando causos e histórias. Esse divertimento, assim como as brincadeiras de roda, já não estive presente em sua infância. Mas o avô participava das atividades das crianças: “Meu avô gostava muito de brincá com nós, sabe? Assim, toda brincadeira que tinha de menino, lá ele tava lá no meio, isso eu lembro” (S, 44 anos).

P, de quarenta e sete anos, teve uma infância rica de divertimentos, entre brincadeiras e ouvir os causos e histórias. Brincar, ao lado de estudar, aparece como suas primeiras recordações:

> Em termos de infância, de lazer, essas coisas assim, o que eu mais recordo é que na época São Luis era muito...ainda era muito mato, na época, ainda. A gente brincava muito. Eu comecei muito cedo a minha infância. Eu era muito esperto, um garoto levado, né, porque naquela época os garoto era diferente de hoje. Eu comecei a estudar com seis anos, no Coronel Luis Neto, mais a minha infância mesmo foi nos mato, com estilingue, tomar banho nos corgo (P, 47 anos).

Inclusive, ele afirma que teve uma infância melhor do que a infância das crianças de hoje:

> A gente fabricava nossos próprios brinquedos, num existia brinquedo prontinho na loja, num existia vídeo-game, num existia carrinho eletrônico, controle remoto, nada disso. A gente fabricava no fundo do quintal nossos carrinho, e fazia nossas fazenda no fundo do quintal e a nossa infância, a minha infância, com certeza foi mais esperta, mais inteligente e mais construtiva que da mininada de hoje. Minino de hoje num dá conta de fazer uma pipa e a gente fabricava nossos caminhãozinho e tudo (P, 47 anos).

Essa prática de construir os próprios brinquedos acompanha as crianças desde tempos distantes. Na pesquisa de Heywood (2004) aparecem referências sobre crianças, durante a Idade Média e os séculos seguintes, inventando seus próprios brinquedos usando elementos da natureza:

> Os brinquedos e as brincadeiras eram uma forma de estimular o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, bem como uma forma de diverti-las. Em todos os períodos, os pequenos conseguiram improvisar brinquedos a partir de objetos cotidianos, ou fabricar seus próprios. Por exemplo, era simples fazer uma boneca de pano ou um cavalinho de pau. Na região francesa de Nivernais, os folcloristas revelam que as próprias crianças construíam pequenas flautas, carros rústicos (dobrando galhos para fazer rodas) e armadilhas para caçar pardais (HEYWOOD, 2004, p. 125).

Apesar de ter passado toda a infância na cidade, o fato de ser ainda uma pequena cidade fez com que ele pudesse ainda experimentar muito da vida rural, brincando nos arredores da casa e da pequena cidade. Uma infância com muito contato com a natureza, mais livre e também livre do trabalho, podendo se entreter com a escola e com as brincadeiras, apesar de que, desde os dez anos já começou a trabalhar, como engraxate. Mas era por opção, para ter seu próprio dinheiro, ele afirma. Além de se divertir brincando, pôde ouvir histórias e causos "Demais da conta! Principalmente causos de onça, de lobisomem, os causos de terror, essas coisas" (P, 47 anos). A figura dos avós aparece mais uma vez, como aqueles que guardavam as tradições e repassavam aos mais novos. Mas os pais, tios e até mesmo irmãos mais velhos tinham histórias para contar:

> Pai, avós, irmãos, meus irmãos...Mas a maioria era meus pais, os irmãos do meu pai, tios, né? Sempre eles contava umas historinha, só que fazia perder o sono! A gente...num era historinha não, era um causo assim, um filminho de terror que passava na cabeça da gente (P, 47 anos).

Ele explica que as crianças hoje têm brinquedos sofisticados, e que não se interessariam pelas brincadeiras, pelos divertimentos de sua época. Esse gosto por ouvir as velhas histórias e causos foi também muito comum na infância de M, de 54 anos. A presença da avó marcou muito sua infância, como ela relata:

> Minha vó. Minha vó contava. Minha vó era mestre cuca pra contá história, cê precisa vê que beleza! Ela gostava. Ajuntava aquele tanto de menino, sabe? Ela era gostadeira de contá muito caso. Ela contava caso de bicho, de lobisomem, desses caso que era normal da pessoa antiga contá, né? É...sempre fazer medo, né? Cê ia dormir quais morreno. Mais ia...e ela ia contano, e contano...ocê quiria mais, cê quiria mais, entendeu? E ela era...nossa! Ela era muito boa pra...e ela gostava demais quando tinha um bando de menino. Nossa, mais como ela gostava! (M, 54 anos).

As recordações de M sobre sua infância giram muito em torno dos excessivos cuidados aos que era submetida. Ela, que nunca fez qualquer tipo de trabalho durante a infância, também não teve muita oportunidade de brincar, como relata:

> Não tem muita coisa pra recordar, não. É...viver numa fazenda. Meus cinco irmãos mais velhos, homens, né? Então eu era mais sozinha. (...) Então não tinha muito com quem brincar. A minha infância foi muito...é assim, rigidez (M, 54 anos).

Os momentos de brincar mesmo, com outras crianças, eram mais quando recebiam visitas de visinhos, à noite. Nesses momentos, brincavam de roda. Seus brinquedos eram aqueles que podiam ser compartilhados com seus irmãos, com os quais sempre brincava, pois

sua mãe não permitia que ela saísse de casa. Bonecas, eram somente de pano: “Muito difícil. Eu lembro da minha vó fazer. Ela sempre fazia umas boneca. (...) De pano. Ah, eu acho que não alembro de tê uma boneca comprada na loja, num lembro” (M, 54 anos).

Esta entrevistada fala desse contexto mais em termos de boas lembranças do que de queixa, lamentos. Já C, de cinqüenta e dois anos, queixa-se da forma como ela e suas irmãs eram tratadas:

> que a gente quais num teve infância, que mais foi trabalhando na roça, né? (...) de brincá mesmo num tinha nada, era só mesmo o serviço. (...) Num tinha gosto pra passiá, né? Num tinha gosto pra, pra diverti. Era só trabaiá. (...) Num tive uma boneca...Eu brincava assim, igual menino de roça, mesmo. Era corrê atrás do outro, de cavalinho; essas coisas que a gente brincava (C, 52 anos).

E brincava quando tinha tempo, ou seja: “Só no domingo. (...) Ela (a mãe) num importava que nóis brincasse, nas horas, que num... fora do serviço, né? E só brincava só no domingo, e depois, logo a mãe arruma uma coisa pra fazê. Aí a brincadeira era muito pouca” (C, 52 anos). E assim como M, não podia sair para brincar com outras crianças, era somente com os irmãos menores ou com suas irmãs. As brincadeiras de roda também fizeram parte de seus divertimentos, ao lado de ouvir histórias, embora não tenham sido formas de divertimento muito marcantes para ela. Para esses momentos, reservava-se o domingo à noite: “tinha uma vizinha que morava lá. Ela gostava de contá história pra nóis. (...) Era só domingo a noite, que ela contava pra nóis. Aí juntava, chamava as vizinha de perto, lá: ‘A fulana vai contá história hoje.’ Aí ela contava pra nóis” (C, 52 anos).

O caso de H, que teve a maior parte da infância vivida em Minas Gerais, não foi muito diferente dos demais sujeitos dessa geração. Tendo nascido em Goiás, pois seus avós já haviam se fixado aqui, regressou com seus pais para Minas Gerais aos dois anos de idade, ficando lá até os doze anos. Então, retornaram a Goiás, para finalmente se fixarem, no município de São Luis de Montes Belos. Mais um caso comum entre os sujeitos das duas primeiras gerações: idas e vindas em busca de melhores condições de sobrevivência. H teve uma infância marcada por pouca brincadeira, ausência de brinquedos industrializados, contação de histórias como entretenimento.

Essas características são presentes na infância dos demais entrevistados da segunda geração. Sobre as brincadeiras com as quais se entretinha, ele explica que eram: “umas brincadeira diferente, daquela época mesmo, né? Mais tinha brincadeira. Tinha muito trabalho mais tinha brincadeira tamém” (H, 50 anos). Assim como P, brincou com objetos da natureza,

construiu seus brinquedos e participou de jogos variados, com colegas. Ele relata sua experiência:

> Meu pai, às vezes algum vizinho, é...ajudava a gente fazer. A gente mesmo fazia às vezes. Eu mesmo já fiz muito brinquedo. Aqueles papagaio, raia. Na época nóis falava era raia. Esse era nóis mesmo que fazia, sabe? Carrinho. Carrinho, eu mesmo já fiz muito carrinho de litro. Na época, litro de óleo era quadrado, e dava condição de fazê carrinho. Como se diz: roda de chinelo, de pau, mesmo. Fazia nossos brinquedo nóis mesmo (H, 50 anos).

Sobre brinquedos industrializados, ele comenta que: "Não, isso nóis num teve não. No nosso tempo nóis num tinha esse privilégio, não" (H, 50 anos). Na verdade, embora nesse período, por volta da década de 1960, época em que foi criança, a indústria de brinquedos já estivesse bastante desenvolvida no Brasil, pois tivera sua implantação em fins do século XIX, os brinquedos industrializados ainda eram mais acessíveis às famílias de melhor poder aquisitivo. Entre as famílias que viviam no interior, nas fazendas, era quase que natural que as crianças improvisassem seus brinquedos. Os seus momentos de divertimento eram mais reservados aos finais de semana, à noite e ao domingo, mais precisamente:

> Ah, era mais certo quando ia um parente, um vizinho, pra casa. Brincava mais a noite. É... essas brincadeira de correr, de esconder, né? Agora bola, brincava durante o dia, mais era mais no final de semana, que aí ajuntava os outros, de fora (H, 50 anos).

A presença das chamadas "pessoas antigas", expressão que se repete nos relatos, como contadores das histórias e causos, marcou também a infância de H. Ele fala do pai, de tios e até de: "amigos mesmo, mais de idade, é... pessoas amigas. Aí contava histórias. (...) Muita gente contava pra gente. Mulheres mais antigas" (H, 50 anos). Em relação às brincadeiras de roda, ele explica que se lembra de ter esse tipo de divertimento, mas que não participava: "Brincava. Mas eu mesmo, de música, cantá, não participava, não. Era muito fechado nesse ponto" (H, 50 anos). Mas, de um modo geral, pelo que se encontra nos relatos das duas primeiras gerações, era comum meninas e meninos brincarem de roda, de cantigas de roda, em conjunto.

Pela tabela abaixo, pode-se visualizar os divertimentos citados pelos sujeitos da segunda geração, começando pelos sujeitos mais jovens. Esses sujeitos nasceram entre as décadas de 1950 e 1960.

Tabela 5 - Divertimentos dos entrevistados da segunda geração: 1950-1960

Sujeito	Divertimentos
S (44 anos)	Esconde-esconde; pique; banhar no córrego; escorregar; subir em á árvores; bonecas; casinha; escorregar;
P (47 anos)	Banhar no córrego; estilingue; bolinha de gude; pião; bola, futebol; ouvir histórias e causos.
H (50 anos)	Jogar bola; correr; pique; carrinho de boi; carrinho de litro; carrinho de sabugo; papagaio (raia); queimada; esconde-esconde; ouvir histórias e causos.
C (52 anos)	Brincadeiras e cantigas de roda; pega-pega; cavalinho de pau; correr; passar anel; casinha; ouvir histórias e causos.
Z (53 anos)	Passar anel; brincadeiras e cantigas de roda; andar a cavalo; ouvir histórias e causos.
M (54 anos)	Brincadeiras e cantigas de roda; barra manteiga; casinha; fazendinha (bichos feitos com frutas e verduras, sabugos); bonecas de pano; ouvir histórias e causos.

Analisando o quadro dos divertimentos, percebe-se que estes eram mais relacionados a atividades em grupos, envolvendo várias crianças ou crianças e adultos, ao mesmo tempo. A contação de histórias e causos aparece como o divertimento mais comum. Cinco dos sujeitos relatam ter sido essa uma atividade comum durante a infância, e que reunia adultos e crianças. As brincadeiras de roda, pique e casinha aparecem em seguida, sendo comuns a três sujeitos. Quanto aos brinquedos industrializados, os únicos que aparecem são a bola e as bolinhas de gude. As bonecas, um brinquedo citado apenas por duas entrevistadas, ainda eram feitas de pano. A presença de brincadeiras agitadas, envolvendo contato direto com elementos da natureza, era comum a meninos e meninas, como correr, andar a cavalo e subir em árvores e banhar nos rios. Esse tipo de divertimentos permaneceu muito idêntico àqueles praticados pelos sujeitos da primeira geração. Contudo, foram introduzidos brinquedos aos quais aquela geração não teve acesso, como bola, bolinhas de gude, pipa. A contação de histórias e causos e as brincadeiras e cantigas de roda, permaneceram bastante fortes ao longo das duas gerações, sendo um dos divertimentos mais acessíveis a todos os sujeitos.

Olhando para esses divertimentos, é nítido que houve uma manutenção quase que total dos divertimentos tradicionais em detrimento de novas formas de diversão, mais modernas. O fato de a segunda geração passar a infância quase toda na zona rural colabora para isso, mas não somente. Um maior contato com as gerações mais velhas, como os avós, tios, vizinhos mais velhos, aparece como um elemento balizador dessas tradições. É comum nos relatos das duas primeiras gerações citar a presença de avós e de outros parentes, morando na mesma casa, ou próximo, que mantinham um contato mais estreito com as famílias, sobretudo com as crianças. M fala sobre sua avó, que fazia suas bonecas de pano: “minha vó toda vida morô

cum a gente, né? Toda vida. Desde que eu entendo por gente, a minha vó morô com a gente”(M. 54 anos). E sobre as brincadeiras, ela as caracteriza como: “aquelas brincadeiras do passado mesmo, que a gente aprendia com os avós, né?” (M, 54 anos).

Essa proximidade com a geração mais velha fazia com que pudessem manter vivas, por mais tempo, as tradições, dentre elas as formas de divertimentos. Uma mudança mais expressiva quanto aos divertimentos, assim como em relação aos demais elementos analisados neste estudo, se percebe mesmo na terceira geração. As formas de diversão mudam bastante ao se chegar a esse grupo de sujeitos. Muitos elementos contribuem para isso, como o fato de nascerem e crescerem na cidade. Mas, mudanças na estrutura da própria família: viverem em um grupo familiar nuclear, mais individualizado, somente com os pais e irmãos e com menos momentos de encontro entre os membros da família, devido à rotina de trabalho dos pais; terem menos contato com a geração mais velha, os avós e outros parentes mais idosos, o que gera mudanças no tipo de dependência entre as gerações e até mesmo o fato de as crianças terem menos mobilidade, ou seja, pouco espaço para a diversão na cidade, são fatores que contribuem decisivamente para as transformações na educação da infância (SOUSA e RIZZINI, 2001).

Essas mudanças na estrutura familiar parecem atingir de forma muito precisa as famílias dos sujeitos da terceira geração. Sarti (1995) explica que vem ocorrendo, nas últimas décadas, e com uma rapidez extraordinária, mudanças nas relações internas da família. Para a autora, tais mudanças devem-se a mudanças que vêem acontecendo na realidade exterior à própria família, as quais apresentam um potencial de transformação da estrutura familiar. (SARTI, 1995). No caso das famílias dos sujeitos da terceira geração, que viveram e vivem ainda em um ambiente urbano, as transformações são muito mais visíveis, sensíveis, graças, inclusive, à atuação de novas agências socializadoras, como a escola, a igreja e os meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão (MELLO, 1995). A tarefa de introduzir as crianças no mundo dos adultos, que durante a primeira e a segunda geração era papel quase que exclusivo da família, incluindo nesta os avós, tios, primos, parentes e até vizinhos mais velhos, agora se apresenta compartilhada pela escola, pela igreja, pelos meios de comunicação cada vez mais modernos. Com isso, os apelos, as propostas, as interferências são de uma ordem cada vez mais ampla e a família encontra dificuldades em manter um elo com o passado, com os costumes, com as tradições e valores antes tão profundamente arraigados na própria cultura. Nas palavras de Bilac (1995):

> as estruturas familiares parecem obedecer a modelos diversos que, por sua vez, respondem a solicitações diferenciadas da sociedade, através do desenvolvimento e manutenção de nexos bastante distintos, ou com a esfera do trabalho, ou com o Estado, ou com o consumo, ou ainda, pela forma como estes modelos desenvolvem uma dimensão cultural propriamente dita (BILAC, 1995, p. 33).

Se para a geração mais velha e ainda muito fortemente para a segunda geração, intermediária "Não (se) reconhecia à criança o direito especial à brincadeira. Ela era vista e tratada como 'um adulto igual a eles' (os pais)" (GOMES, 1995, p. 66), para a geração mais nova a brincadeira e as novas formas de divertimento aparecem como algo quase que natural, como se em sempre fora assim. É comum a todos os sujeitos da terceira geração o acesso aos divertimentos, às brincadeiras, ao lazer, em um sentido mais moderno. As recordações mais marcantes da infância para esses sujeitos são de um cunho totalmente diferente: recordações alegres, boas, relacionadas a brincadeiras e escola. A C, de trinta e seis anos, relata o que mais se recorda da infância:

> Eu guardo muita coisa boa da minha infância, né? E assim, nóis em casa, os irmãos. Arte. Hoje a gente vê nos filhos da gente. A gente pensa: 'Ih, eu fiz isso! Eu fiz isso! (...) Eu tenho muita recordação boa da minha infância. (...) Teve brincadeiras, eu me lembro. Teve alegria, né? Mais assim...coisas que marcam. A escola, o começo da escola marca a gente muito. (...) Num tem nada assim, de triste, que eu deveria falar e num falo, né: Num tive (A C, 36 anos).

Para S, de dezessete anos, as recordações são igualmente boas, ligadas à brincadeira: "Assim, brincava. Tinha muitas amiguinhas, assim, direto. Tinha amigo, não só minina, mais minino também. Brincava de boneca com minino homem, sabe? E tinha uma vizinhas; e brincava o tempo inteiro, só brincando" (S, 17 anos). A presença de meninos nas brincadeiras também é comum durante a infância de A C.

As recordações de A, de vinte e sete anos, mostram que os divertimentos foram primordiais em sua infância: "eu andava muito de bicicleta, com o meu tio. Toda vida eu fui alegre, brincalhão, custoso. Que todo minino é custoso. (risos) Normal. Um pouquinho mais custoso do que os outros, mais sussegado. (risos) (A, 27 anos). Quando ele fala de ser custoso, arremete ao que os sujeitos da primeira e segunda gerações chamam de fazer arte, ou seja, fazer bagunça, peripécias, travessuras. A presença desse fazer arte ou ser custoso, se mostrou mais comum às duas primeiras gerações, possivelmente graças ao modo muito rígido de criação dos filhos, o que dava margem para que acabassem por transgredir normas, fazendo pequenas ou grandes travessuras, longe dos olhos dos pais.

As primeiras recordações de A E, de trinta e três anos, transitam entre brincadeiras propriamente ditas e outras formas de divertimento, como ele explica:

> de lá (da fazenda) tenho muitas recordações. Como do dia em que caí da pinguela, dentro de um córrego. Eu fugi para ir aonde estava meu pai, trabalhando do outro lado do córrego, e fui atravessar a pinguela sozinho e acabei caindo. Por sorte o córrego era bem raso, e meu tio estava lá por perto e escutou o meu choro e foi lá e me retirou. E também me lembro de certa vez quando eu puxei o rabo de um novilha e ela me deu um coice, né? Me jogando pra cima, mais caí e não teve problemas maiores, apenas alguns pequenos machucados. (...) E me lembro de uma criança um pouquinho mais velha do que eu, mas que brincava comigo, que era um menina. (...) E me lembro também dos meus primos, que lá residiam ao redor, de meus avós...Sobre as brincadeiras, eu brinquei muito pouco de carrinho. Eu achava uma brincadeira um pouco sem graça. Brinquei mais, foi...é, praticando futebol, é... brincando de pique esconde e também queimanda. (...) Mas eu brinquei muito pouco, assim, comparado assim com outras crianças (A E, 33 anos).

As travessuras, as artes, se mostram presentes na infância de A E, como é possível encontrar em vários momentos de seus relatos. Ele também teve muitos colegas de brincadeiras, inclusive meninas. Mas, como fora muito cobrado pelos pais, para estudar e ajudar em pequenos trabalhos no comércio da família, ele considera ter brincado pouco. Ele relata que via seus colegas brincando na rua e que deseja estar com eles, mas que nem sempre seu pai não permitia.

"Só as brincadeiras!" (L, 19 anos) é o que L mais guardou de recordação da infância. Seus relatos evidenciam traços comuns aos já mostrados acima, pelos demais sujeitos: brincou muito durante a infância e teve muitos colegas, dentre eles meninos. A infância de S, de vinte e oito anos, foi igualmente rica em divertimentos. Estes fazem parte de suas principais recordações, como ela relata:

> que me lembra, que eu guardo mais, assim, é quando, a primeira vez que eu fui aprender a andar de bicicleta, que a minha mãe falou: 'Não, cê vai, que cê vai conseguí!' Eu nunca tinha pegado numa bicicleta. Aí, ela me impurrou, eu tava montada, caí e ralei dimais, (risos). Mais depois foi bom, que eu aprendi (S R, 28 anos).

E continua dizendo que passou sua infância:

> Aqui mesmo, brincando na rua! Nóis ficava brincano; a gente brincava muito de queimada, vôlei. Ficava até onze horas aqui na porta, né, de casa mesmo, brincano. E todo dia, era encontro marcado aqui na porta. Era queimada, era vôlei, futebol, roubar bandeirinha; tudo a gente brincava. Esconder; tudo a gente brincava. (...) Nóis era uma turma. Era meninas, meninos, tudo misturado (S R, 28 anos).

A importância dada ao grupo de colegas, de crianças com quem brincavam, é muito visível nos relatos de todos os sujeitos dessa geração. E todos eles puderam se relacionar com

outras crianças – irmãos, primos, vizinhos, colegas de escolas. Puderam brincar em casa, na casa de colegas ou na rua, o que demonstra uma maior liberalidade por parte dos pais.

Mas não foram apenas as brincadeiras que fizeram parte da infância desses sujeitos. Muitos outros divertimentos estiveram presentes. Mas um grande diferencial se mostra mesmo na questão do acesso aos brinquedos industrializados, jogos industrializados, em detrimento dos brinquedos improvisados, confeccionados pelas próprias crianças. Na tabela abaixo pode-se melhor visualizar os divertimentos que marcaram a infância dos sujeitos da terceira geração, começando pelos mais jovens. Estes sujeitos nasceram entre as décadas de 1970 e 1990.

Tabela 6 - Divertimentos dos entrevistados da terceira geração: 1970-1991

Sujeito	**Divertimentos**
S (17 anos)	Salve bandeirinha; pique esconde; pular corda; brincadeira de elástico; Barbie; pique pega; joguinhos (can can, memória, verdade consequencia); boneca e casinha; brincadeiras de roda; contação de histórias e causos.
L (19 anos)	Bonecas; pique-esconde; amarelinha; pega-pega; brincadeiras de roda; contação de histórias.
A (27 anos)	Jogar bola; jogar tênis; peteca; queimada; vôlei; andar de bicicleta.
S R (28 anos)	Queimada; vôlei; futebol; roubar bandeirinha; esconde-esconde; pique-esconde; brincadeiras de roda; correr; andar de bicicleta; bonecas e casinha; contação de histórias.
A E (33 anos)	Carrinho; futebol; pique- esconde; queimada; bete; histórias e causos.
A C (36 anos)	Amarelinha; queimada; bete; esconde-esconde; bonecas; bichinhos; contação de histórias e causos.

Pela tabela percebe-se que os brinquedos industrializados estão presentes na infância de todos os entrevistados: bonecas, bolas, carrinhos, bicicletas. Os jogos industrializados, como o Can Can e Memória, também aparecem. Jogos mais urbanos, como o futebol, tênis e vôlei, compõem também os divertimentos desses sujeitos. Contudo, junto com estes divertimentos, subsistem aqueles que são tradicionais, como brincadeiras de casinha, de pular corda e brincadeiras de roda. Jogos como pique, amarelinha, peteca, roubar bandeirinha, bete, são também muito presentes. A contação de histórias e causos como forma de divertimento, de entretenimento ainda aparece para cinco dos sujeitos. De histórias de vida dos pais e avós até histórias e causos fantásticos, lendas, essas crianças ouviram e ainda se recordam de muitos desses momentos.

A figura dos avós como conhecedores dessas tradições é presente nas memórias desses sujeitos. Porém, não com a mesma força que o fora para seus pais e avós. É que esses sujeitos contaram com muitas outras formas de divertimento, ficando o contato com os avós e com

suas histórias para momentos menos freqüentes. Além disso, esses sujeitos tiveram uma convivência menos intensa com os avós. O fato de os avós não morarem na mesma casa que eles já contribui para esse distanciamento e para que seja dificultado o contato, o envolvimento e a difusão dos seus saberes, de suas tradições, em forma de histórias de vida, de histórias e causos fantásticos e de lendas. Mas esses avós sempre aproveitam os momentos de visitas dos netos para entretê-los, como relata S:

> Por que minha vó, mãe da minha mãe, minha vó materna, ela viva ensinando. (...) Quando tava todo mundo lá na casa dela, pra ver se os minino quetava pra dar sussego, ela ficava cantando uma musiquinha, contava caso. Aí ficava contando aquelas lendas, sabe? E depois, aí ensinava brincadeira de roda também. Tem até a dança da Carochinha, que eu lembro (S, 17 anos).

Uma diferença bastante importante se nota em relação ao costume de os avós ou pessoas mais velhas contarem histórias e causos. Para a primeira e para a segunda geração, esse costume era um divertimento para os adultos, do qual as crianças também participavam, ficando junto com eles, na roda, ou por perto, sem fazer barulho, para não incomodar. Para a terceira geração, esses momentos eram mais uma forma de distrair as crianças, para que elas ficassem quietas, fizessem menos bagunça e barulho. Então os avós acabavam por assumir um outro papel: distrair as crianças, entretê-las, para que não causassem incomodo aos adultos. A preocupação parece já não estar tão voltada para a transmissão dos saberes, dos costumes, das tradições herdadas dos antepassados.

É possível, inclusive, perceber um certo desinteresse e descrédito em relação aos causos contados pelos mais velhos, o que não se percebeu nos relatos das duas primeiras gerações, que levavam muito a sério tudo os que os avós contavam. S R demonstra isso:

> Ah, sempre, meu avô sempre falava, né? Meu vô que contava mais pra gente. Falava que antigamente tinha um punhado de coisa. Aí a gente falava: ‘Ah, vô, isso não existe, não!’ Ele falava: ‘Existe! Nóis já viu.’ Isso é lenda, mais... Ele mesmo que contava mesmo (S R, 28 anos).

O caso de L foi um pouco diferente em relação a esse tipo de divertimento, pois não se recorda de ter ouvido causos, histórias fantásticas. Seu avô, assim como seus pais, contava histórias de sua vida, de sua trajetória em família. Isso não chegava a ser um momento de divertimento propriamente dito. Então, ela não experimentou aquela sensação descrita pelos demais sujeitos: a emoção, a expectativa, a tensão e até mesmo o medo frente ao mágico, ao sobrenatural, ao fantástico. Sobre isso, A C relata que:

> Mais é... cabava a energia, aí era hora de todo mundo pulá na cama Meu pai, meu pai contava. Até hoje, se ele pegar a gente um pouquinho, assim, num cantinho, ele falava: 'Deixa eu contar uma história.' (risos) É. E era umas histórias assim, que dava até medo. Falava: 'Olha o lobisomem, e era muito horripilante, né? (risos) Então...mais era muito bom, muito bom. Meu pai, meu pai era o dono das histórias. (...) A noite. Tocava um violão. Dedilhava um violão. E aquilo ali dava um ar de...quero dormir no canto da cama, e escutar histórias (A C, 36 anos).

Nesse relato é possível perceber um outro elemento que tornou a prática de contar histórias e causos algo cada vez mais raro na vida moderna e já bastante ausente na vida desses sujeitos: a ausência de um momento para isso. Ou seja, o momento, o tempo disponível para esse divertimento seria normalmente à noite, devido à rotina de trabalho dos adultos e de estudo, das crianças. Porém, a noite não é mais o momento livre, para encontros, visitas, confraternização, como o fora para as duas primeiras gerações: a vida urbana, mais modernizada, traz consigo outros atrativos para adultos e crianças, em especial a televisão. Então, à noite, geralmente, todos se reúnem, mas o fazem em frente à televisão. Por isso o comentário de A C, sobre os momentos em que acabava a energia na cidade. Nesses momentos, que a família ficava sem ter o que fazer e surgia o espaço e o ambiente apropriado para a contação de histórias e causos. E nesses momentos, os avós, outros idosos presentes na família ou mesmo os pais, tinham condições de relatar seus saberes e memórias. Mas em geral, os relatos evidenciam que os momentos que restavam para essa prática eram mais nos finais de semana e à noite, quando acontecia alguma visita à casa dos avós ou parentes ou estes visitam a famílias dos sujeitos. A E relata que:

> Aos domingos, era de manhã. E, no meio da semana, era naquela hora assim, que eu tratava como uma hora triste. Assim, seis da tarde e sete da noite, ali no final da tarde e inicio da noite. Era por aí que sempre eram contadas as histórias para mim e para meus primos (A E. 33 anos).

Percebe-se também que as pessoas que contavam as histórias e causos tinham uma preferência por manter viva a tradição de fazê-lo à noite e aos domingos, assim como acontecera com eles próprios, quando eram crianças.

Os divertimentos que atravessaram as três gerações foram as brincadeiras e cantigas de roda; a contação de histórias e causos e as brincadeiras de pique, de esconde-esconde, de peteca, de pular corda, de amarelinha e de casinha. Eles aparecem com maior ou menor intensidade ao longo das três gerações de sujeitos, mas demonstram uma continuidade, uma manutenção da tradição. Estes elementos ligados ao divertimento permaneceram com pouco ou nenhum alteração ao longo das três gerações. E à medida que foi se aproximando mais da

terceira geração, houve a introdução de novas formas de divertimento, graças às mudanças de ordem econômica e mesmo culturais. As transformações no tocante ao divertimento se apresentaram não somente em relação aos objetos de brincar, às opções de diversão, como também em relação à postura dos adultos frente ao divertimento, frente à crianças e sua infância. Por meio dos relatos, se percebe que os pais foram incorporando uma concepção de criança, de infância, diferente daquela incorporada por seus próprios pais, à medida que estabeleceram novas relações com a sociedade em que estavam inseridos, uma sociedade urbana, mais escolarizada, mais preocupada com o futuro da criança. Também estabeleceram novas relações com o trabalho e com o lazer, o que contribuiu para que construíssem uma representação diferente em relação ao ser criança e às suas necessidades e possibilidades de vir a ser.

Conclusão

Iniciando a discussão sobre a infância, neste estudo, deixamos entrever a necessidade de um pensar mais criterioso sobre a educação da infância e sobre como ela acontece historicamente. Igualmente, afirmamos a necessidade de um pensar sobre os elementos que compõem essa educação e as bases em que se fundamenta. Ao longo deste estudo, procuramos realizar essa tarefa, partindo de uma discussão em torno de memórias de infância de indivíduos pertencentes a três gerações. Empreendemos uma análise acerca de três elementos que percebemos como constituidores da infância desses entrevistados e procuramos analisar as permanências e as transformações no tocante a esses elementos, ao longo das três gerações.

Compreendemos que o trabalho, o divertimento e a escola foram elementos presentes na infância dos nossos entrevistados, ao longo das três gerações pesquisadas. Eles se mostraram presentes de formas diferenciadas no contexto de cada geração. Percebemos que em cada uma delas esses elementos ganharam um significado particular e se mostraram com um tipo de importância diferente.

Como buscamos discutir sobre permanências e transformações referentes a esses elementos, poderíamos correr o risco, equivocadamente, de pensar que, de uma geração para a outra, ou da primeira para a terceira geração haveria uma ruptura em relação ao elemento trabalho na infância. A princípio, pensamos que o trabalho não estaria presente na infância da terceira geração, devido ao contexto histórico em que viveram a infância, o qual foi marcado por mudanças no modo de vida de suas famílias, como o fato de viverem no meio urbano e o tipo de trabalhos por eles realizados, que não demandavam a participação dos filhos. As novas expectativas em torno da criança, percebida, nas últimas décadas do século XX “como o futuro do país” e que por isso merece todo investimento por parte da família, somadas à crescente demanda por educação no país, colaboraram para que se processassem transformações no modo de se educar essa geração.

A despeito de nossas primeiras suposições, o que constatamos foi uma relação de continuidade, não de forma idêntica, mas diferenciada, desses elementos ao longo das três gerações.

Quer dizer que cada geração lidou com cada um desses elementos de forma particular, sem, contudo, romper completamente com os legados da geração antecessora. Em cada geração pesquisada, encontramos práticas de educação da infância que guardam semelhanças entre si, que lembram outras práticas encontradas na geração anterior. Embora cada geração tenha vivido a infância em um contexto diferente, percebemos que entre elas existe uma integração bastante forte em relação a algumas práticas, a algumas representações.

Começando pela representação de infância, encontramos, ao longo das três gerações, uma associação entre infância e dois elementos: escola e divertimento. Esse dado foi encontrado em todos os relatos. Quando os entrevistados da primeira geração dizem que não tiveram infância, relacionam esse fato à impossibilidade de freqüentar uma escola e ao pouco tempo para brincar. Devemos lembrar que trabalhamos nesta pesquisa com memórias de infância e que por isso temos que considerar que todas as recordações relatadas pelos entrevistados passam por uma reflexão, por uma análise que eles fazem de sua própria trajetória. No momento em que narram suas recordações, elas sofrem como que um julgamento, uma ponderação, à luz do contexto presente, do tempo presente e das experiências constituídas ao longo da vida. Nas entrevistas, poucas vezes um fato foi narrado desvinculado de uma análise por parte do entrevistado.

Quando os entrevistados relacionam infância com escola e divertimento, o fazem com base na representação de infância, de criança, com a qual convivem no momento atual, mas também da qual se apropriaram no decurso da vida, em maior ou menor proporção. Atualmente, a criança é percebida como “sujeito de direitos”, os quais devem ser garantidos legalmente e efetivados nos mais diversos contextos. Diante do estabelecimento de novas práticas em torno da educação da criança, com as quais estes indivíduos conviveram ao longo da vida e convivem no contexto atual, emergem acerca do que é infância e criança, representações que contrastam com outras formas de conceber e de tratar a infância e a criança, que percebemos durante os relatos dos entrevistados da primeira e da segunda geração.

Analisando os relatos destas duas gerações, percebemos uma compreensão, por parte dos pais, da infância como período de preparação para a vida adulta. Os indivíduos pertencentes a ambas as gerações passaram, todos, por um processo de preparação para a vida adulta, para assumir as responsabilidades, as funções e as tarefas próprias de um adulto. Quando falam sobre essa preparação, os entrevistados, avaliando a prática de seus pais, falam da preocupação destes para que os filhos adquirissem independência, habilidades,

conhecimentos e valores que lhes seriam necessários e exigidos ao adentrar o mundo dos adultos. A inserção precoce dos entrevistados no mundo do trabalho foi utilizada como via de acesso a esses legados. Escolhemos falar de legado, ao referir-nos às aprendizagens almejadas, por perceber nos relatos uma busca por preservar, por dar continuidade, mediante o trabalho, a habilidades, a conhecimentos, a valores experienciados, dentro da primeira e da segunda geração de entrevistados.

Essa forma de preparação para a vida adulta é objeto de uma das contradições que percebemos ao longo dos relatos dos entrevistados destas gerações. Ao mesmo tempo em que afirmam que não tiveram infância, ou que tiveram uma infância curta, devido à presença do trabalho desde os cinco ou seis anos de idade, para a primeira geração, e dos seis ou sete anos de idade, para a segunda geração, falam da importância que teve esse mesmo trabalho em suas vidas. Quando dizem que, através do trabalho puderam tornar-se "pessoas de bem", puderam "aprender a trabalhar", puderam "gostar de trabalhar" ou que se não tivessem passado pelo trabalho desde pequenos não teriam "aprendido nada", ou não sabiam "fazer nada", além de justificarem a prática dos pais, explicitam uma aceitação do papel formador atribuído ao trabalho. Encontramos vestígios dessa contradição mesmo na terceira geração entrevistada, o que demonstrou o quanto o elemento trabalho é carregado de significado para as três gerações.

Essa questão se mostrou realmente complexa, pois a primeira geração, que mais contundentemente se queixou de não ter infância, de trabalhar demais, desde muito cedo – inclusive uma das entrevistadas diz, sobre as práticas comuns em sua época, que "o povo daquele tempo era esquisito demais", foi a mesma geração que encaminhou seus filhos, com idades entre seis e sete anos de idade, ao mundo do trabalho, não somente por necessidade, como também pela compreensão deste como formador da criança. Mas a segunda geração, que igualmente se queixou de ter uma infância negada, em especial pela presença do trabalho, teve uma atitude diferente em relação aos filhos, os quais não trabalharam, pelo menos durante a primeira infância, sendo que apenas dois dos entrevistados da terceira geração realizou algum tipo de trabalho, sendo este remunerado, a partir dos quatorze anos de idade. Para tentar discutir sobre essa contradição, temos que considerar, como já discutimos ao longo do texto, o que colaborou para a manutenção do modo de preparação para a vida adulta ao longo das duas primeiras gerações e o que proporcionou a mudança, da segunda para a terceira geração. Percebemos que uma mudança em torno da representação de infância e de criança mostrou-se imprescindível nesse processo. Os entrevistados da primeira geração expressam um estranhamento em relação à prática de seus pais em torno de sua educação, em

diversos momentos, mas, ao chegar sua vez de educar os filhos, não conseguem se desvencilhar dessas mesmas práticas, o que gera outra contradição, a ser analisada. Essa tensão foi revelada na fala de I, de 75 anos, quando fala sobre como foi a criação de suas filhas e diz que "Foi do mesmo jeito! Foi do mesmo jeito, coitadim" (I, 75 anos). E completa dizendo que "Quiria que elas fosse que nem eu (risos). Quiria que elas ficasse que nem eu, mais num fica não, né? (risos) De jeito nenhum! Ai, tá doido!" (I, 75 anos). Essa tentativa de criar os filhos de modo idêntico ao que foi criada e que se mostrou impossível em alguns aspectos, aponta para o fato de haverem mudanças se processando constantemente, ininterruptamente, no mundo da cultura.

Fatores como o acesso à escola e a permanência, por um período médio de cinco a onze anos, na instituição educativa; uma rotatividade entre escola de fazenda e escola no meio urbano, pois nem todos os entrevistados da segunda geração passaram toda a infância na zona rural; a diminuição do tempo dedicado ao trabalho, devido ao tempo dedicado à escola e a umacompreensão maior sobre as necessidades e especificidades infantis, contribuíram para que acontecessem transformações na educação dessa geração. Então, notamos que a mudança do meio rural para o meio urbano, ainda que este guardasse estreita relação com a vida no campo, por se tratar de um povoado e depois uma pequena cidade, e a demanda por educação, que foi um fenômeno de alcance nacional no período em que estes entrevistados viveram a infância, influenciaram uma reorientação do papel do trabalho na infância, e com isso, outros elementos seriam postos como necessários à educação da criança.

Percebemos um conflito entre valores postos como fundamentais, na primeira geração, ensinados como sendo necessários à vida adulta, para a segunda geração, mas já sendo questionados e transformados, dentro dessa mesma geração e tomados como referência para a educação da infância, ao chegarmos à terceira geração. Com isso, entendemos que a falta de uma referência centrada na criança, no seu desenvolvimento, nas suas peculiaridades, deixara brechas para que fosse empreendida uma educação dos filhos_com base em uma referência centrada no adulto, nas suas necessidades, nas suas possibilidades e expectativas. A falta de um pensar em termos de criar os filhos – cuidar deles e educá-los, em vista de que alcancem seu pleno desenvolvimento enquanto crianças, colaborou para que a primeira e a segunda geração de entrevistados fossem criados para chegarem o máximo possível, ainda que crianças, à maturidade própria do adulto.

Poderíamos dizer, com base nestas exposições, que o elemento divertimento esteve ausente da infância dos entrevistados das duas primeiras gerações e que estaria presente abundantemente na infância da terceira geração. Também com base nos relatos das duas

primeiras gerações, correríamos o risco de concluir que eles não brincavam, nem se divertiam de forma alguma, pois ao questionar sobre a presença da brincadeira, do divertimento, estes indivíduos afirmaram tacitamente que não brincaram ou que brincaram muito pouco e, sobretudo na primeira geração, esse dado também é colocado como motivo para afirmarem que não tiveram infância.

Porém, imediatamente ao afirmarem isso, falam de uma grande variedade de formas de divertimento com que se entretinham. Emerge, assim, mais uma das contradições que pudemos encontrar ao longo de nossas análises.

A infância dos entrevistados das duas primeiras gerações não caracterizou-se apenas pelo trabalho, mas foi permeada por momentos de divertimentos os mais variados. Pensamos que essa contradição, que queremos tentar explicar, constrói-se da seguinte forma: parte do fato de que não puderam preencher seu tempo apenas com divertimentos, tendo que dividí-lo com o trabalho ou tendo que se contentar com o final de semana, mais precisamente com o domingo, para a diversão. Como, ao longo de suas trajetórias, esses indivíduos foram convivendo com novas formas de criar os filhos – inclusive percebendo essa diferença na criação de seus netos, no caso da primeira geração, e mais recentemente, com uma gama de proposições em torno dos direitos da criança, dentre os quais se encontra a brincadeira, o lazer, ao confrontar esse novo cenário com suas experiências de infância, com suas recordações, surge uma tensão: se suas infâncias não foram marcadas pelo acesso a esse direito e a outros, então não tiveram realmente uma infância e aquilo que conheceram e praticaram como divertimento, brincadeira, deixa de ser considerado como tal, ou por suas características ou por sua pouca presença. Constatamos então, que estes indivíduos tomaram como parâmetro para dizer se tiveram infância, se brincaram, se tiveram acesso à diversão, a representação de infância em curso na sociedade atual, em que vivem: infância associada a regalias, a proteção, a cuidados, a liberdade, a investimento para o futuro, a direitos. Também uma infância associada a consumismo – de brinquedos, de roupas, calçados, entre outros bens disponíveis à criança no contexto atual. Notamos, nas entrelinhas dos relatos dos entrevistados das duas primeiras gerações, a presença de uma concepção de divertimento, de brincadeira – por parte dos pais, como algo pouco importante, como perda de tempo ou mal uso do tempo.Os pais dos entrevistados da primeira geração e estes, ao criar seus filhos, procuraram mantê-los sempre ocupados em alguma tarefa. Se não houvesse um afazer, inventavam-no, para que a criança ocupasse o corpo e a mente. O caso de misturar grãos para que a criança separasse arremete a essa preocupação.

Os entrevistados da terceira geração não revelaram em suas falas as mesmas contradições a respeito da tríade trabalho, divertimento e escola. Isso por que, no período em que foram crianças, já se encontrava mais estruturada uma representação de infância e de criança centrada na criança e não no adulto, como percebemos nos relatos das duas primeiras gerações. Estes indivíduos não foram educados pelo trabalho, mas em vista de, no futuro, poderem desempenhar o trabalho com qualificação. Entretanto, os divertimentos, em especial a brincadeira, aparecem na trajetória desses entrevistados como uma das vias de preparação para o mundo dos adultos. Percebemos no contexto dessa geração, uma representação da brincadeira como atividade da criança, quase que um trabalho da criança, que auxilia nessa preparação.

Essa compreensão acerca do papel da brincadeira na infância nos ajudou a pensar na reorientação ocorrida em relação à brincadeira, para os entrevistados da terceira geração. Em relação aos divertimentos dos entrevistados da primeira geração, percebemos uma mudança bastante significativa. Estes tiveram acesso a brinquedos modernos, sofisticados, em relação àqueles utilizados por seus pais e avós. Um contato bem menor com elementos da natureza se mostrou presente no contexto desses entrevistados, assim como foi menor a presença das brincadeiras de roda, das cantigas. Outros tipos de divertimento, para estes colocados como lazer, se sobrepuseram a essas práticas, como jogos, brinquedos eletrônicos, computador, dentre outros.

Consideramos que uma nova compreensão em relação à brincadeira atrela-se à reorientação ocorrida em relação à escola. Para esta última geração, a escola se apresentou, muito mais que o divertimento, como um elemento essencial à preparação para a vida adulta. Estudar aparece nos relatos desses entrevistados como meio de “garantir o futuro”, de “arrumar bons empregos”, de “ser alguém na vida”. Para estes, não mais o trabalho é que assegura ser alguém, mas a escolarização, percebida como via de acesso aos bens simbólicos e materiais alcançados pela sociedade em que vivem. Esta compreensão relativa à escola não se mostrou evidente nos relatos dos entrevistados das duas primeiras gerações.

Pudemos entrever nos relatos destas duas gerações, a associação entre escola e infância, ainda que pela via da negação ou da presença inconsistente desta em suas vidas. Não freqüentar escola ou ter acesso restrito, por pouco tempo, à escolarização, constitui-se em outra razão, outra explicação que os entrevistados dessas gerações dão ao fato de não terem tido infância ou terem tido uma infância breve e tolhida. Percebemos nos relatos que a falta da escola foi mais significativa para os entrevistados do que a falta dos divertimentos, da brincadeira, uma vez que se evidencia nos relatos que até o momento presente experimentam

restrições que a falta da instrução escolar traz, para aqueles que são analfabetos e limitações a que estão sujeitos devido a pouca escolarização por parte de alguns.

Uma questão igualmente importante que devemos analisar e que se mostrou presente ao longo da pesquisa se refere à contação de histórias e causos, e atrelada a esta questão, a presença da geração mais velha, na trajetória de cada geração. Percebemos que a presença da geração mais velha foi marcante na trajetória da primeira geração. Durante as entrevistas com os indivíduos pertencentes à primeira geração, notamos menções constantes à figura do avô, da avó, de parentes ou mesmo vizinhos e amigos idosos, os quais transferiam saberes, práticas, experiências. Fosse através do testemunho de suas próprias vivências, fosse através das narrativas de suas trajetórias ou de histórias e causos que traziam consigo ensinamentos, valores ou mesmo entretenimento. Estes indivíduos estavam presentes ensinando brincadeiras e fazeres diversos, atuando como mediadores entre a criança e as experiências historicamente construídas, mediadores entre a criança e o mundo da cultura. Percebemos que a primeira geração valorizou muito a presença da geração mais velha, referindo-se a esta com reverência.

O legado deixado pela geração mais velha, em especial pelos avós, também se mostrou importante para os indivíduos pertencentes à segunda geração pesquisada. Novamente, estes aparecem como aqueles que guardam saberes, conhecimentos, memórias, tradições e que podem transmiti-los aos mais novos. Ensinar brincadeiras, cantigas e entreter e também admoestar através das narrativas – histórias e causos variados, foi relatado como função assumida por estes idosos. Pelo que compreendemos, os indivíduos pertencentes à geração mais velha, assumiam para si a tarefa de transmitir os legados construídos ao longo de suas trajetórias de vida e que consideram imprescindíveis à vida das novas gerações.

Em relação à terceira geração, percebemos um distanciamento em relação à geração mais velha. Vários fatores contribuíram para isso: primeiramente, constatamos que era comum, sobretudo para a primeira geração, ter os avós morando na mesma residência, estando sempre juntos, convivendo e compartilhando experiências. Essa presença constante não foi encontrada na terceira geração, onde as famílias são menores e os avós vivem em residências separadas, mantendo um contato esporádico com os filhos e netos. Além desse afastamento, percebemos que os indivíduos da terceira geração tiveram a infância preenchida por muitas atividades escolares e extra-escolares, por formas modernas de lazer, de entretenimento, por um maior contato com outras crianças e adultos. Essa ampliação do circulo de convivência, que para as duas primeiras gerações foi muito restrito, ou somente à família, ou a esta e a poucas pessoas e crianças, colaborou para que se modificasse a relação da geração mais nova com os avós e outros parentes idosos.

Percebemos que a geração mais velha teve um papel fundamental na educação das novas gerações ao longo da trajetória dos indivíduos entrevistados, pertencentes às duas primeiras gerações. Com esse processo de afastamento entre as gerações e de mudanças no círculo de convivência das famílias, das crianças, encontramos na terceira geração um distanciamento em relação a tradições, a práticas, a valores ensinados e testemunhados por aqueles idosos. Em relação aos divertimentos, por exemplo, a diferença entre as duas primeiras gerações e a terceira geração é bastante significativa. A geração mais nova teve um contato mínimo com o tipo de divertimento comum na época em que seus pais e avós foram crianças e constatamos que a menor interação com a geração mais velha constituiu-se em fator importante nesse processo, ao lado de mudanças de ordem socioeconômicas e histórico-culturais, como já discutimos neste trabalho.

A história da infância e sua educação, analisada por meio dos relatos orais dos indivíduos entrevistados nesta pesquisa traz elementos importantíssimos para a compreensão de como, através dos modos de educar as crianças, vai se estruturando o próprio processo histórico da infância. Encontramos, mediante a análise dos dados obtidos, três elementos que se mostraram constituidores da infância dos entrevistados; e mediante o referencial teórico pesquisado, encontramos suporte para olhar criticamente estes mesmos dados, percebendo que, em relação a estes elementos – trabalho, divertimento e escola, acontecera um processo marcado por permanências e transformações.

Quando falamos de permanências, referimo-nos à presença dos três elementos ao longo das três gerações. Esta presença guarda características particulares em cada geração, numa relação de continuidade, ou seja, representações acerca de como criar os filhos, acerca do que deve fazer parte da educação das crianças, mostram-se presentes de modo parecido, nas diferentes gerações. Uma mudança em relação às representações pode ser mais concreta somente na terceira geração, o que aponta para uma reorientação dessas representações acontecendo já durante a trajetória da segunda geração. As três gerações falam de trabalho, de divertimento e escola, mas de modos diferenciados em muitos aspetos e diferenciados em outros aspectos, como explicamos ao longo da pesquisa.

As transformações em relação a estes elementos foram encontradas como bastante ênfase durante a infância da terceira geração. Compreendemos que, embora o trabalho, o divertimento e a escola tenha perpassado a infância de todos os entrevistados, foi se processando uma gradativa transformação em termos de tratamento de cada um destes elementos. Se para as duas primeiras gerações o trabalho foi uma marca no processo de preparação para a vida adulta, para a terceira geração a escola e também o divertimento,

constituíram-se como marca central desse processo. Enquanto que a primeira geração teve uma relação pouco expressiva ou inexistente com a escola, e a segunda geração experimentou por um curto período de tempo a vida escolar, os indivíduos pertencentes à terceira geração puderam – e ainda podem, dedicar-se quase que exclusivamente à escolarização.

Uma dificuldade de romper com o ciclo do trabalho foi encontrada no itinerário das duas primeiras gerações, para as quais este permaneceu carregado de significados ligados a formação, a moralização, a preparação para a vida adulta. O rompimento desse ciclo, que caracterizou mesmo a transformação no tocante a este elemento, aconteceu durante a infância da terceira geração, para a qual o trabalho cercou-se de outros significados, a saber, atividade própria do adulto, que requer qualificação.

A presença da representação do trabalho enquanto ajuda, perpassou as três gerações. A maioria dos entrevistados não conseguiu perceber os trabalhos que realizavam com tais, caracterizando-os como ajuda. Ao afirmar que trabalhavam quando crianças, a expressão usada foi sempre "ajuda". Mesmo os entrevistados da terceira geração, onde constatamos uma reorientação concreta do lugar do trabalho, falam de ajudas que prestavam aos pais e que, na verdade, eram trabalhos, embora não carregados dos significados atrelados a eles por parte dos entrevistados das duas primeiras gerações. Pelo que notamos, para a última geração essa ajuda se constituía mesmo em ajuda, em auxílio, em colaboração e não em uma necessidade premente.

Se houveram permanências em relação aos três elementos, as transformações encontradas são reveladoras de mudanças do próprio contexto histórico em os indivíduos estão inseridos. Por isso, não podemos pensar estas transformações ocorrendo apenas na trajetória desses indivíduos, mas acontecendo na sociedade como um todo, de forma contínua, em um movimento ininterrupto. Assim, temos formas novas de se compreender a infância e a criança, coexistindo ao lado de representações que arremetem a diferentes épocas. E percebemos uma tensão entre diferentes representações, entre diferentes olhares lançados sobre a criança. Essa tensão se revelou inclusive nos relatos dos entrevistados, quando lidam com contradições diversas, ligadas à própria educação que receberam.

A história da infância das três gerações dos nossos entrevistados constituiu-se não por uma relação de linearidade, mas de continuidade, de movimento, de embate entre as próprias gerações, ora conservando, ora transformando, ora agregando práticas e/ou modificando-as. Dessa forma, a educação da criança e ao mesmo tempo a história da infância, foi sendo construída por esses indivíduos, os quais se inserem em um contexto mais amplo, em que se desenrola a história e a educação da criança no Estado de Goiás e no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Gizela Bastos da Mota. **Histórias e memória: um estudo sobre a violência na infância com base em relatos de idosos de Goiás.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiás, 2007.

ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na história**, in PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. – São Paulo: Pioneira, 1998.

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coords.) **Usos e abusos da história oral**. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ARIÈS, PHILIPPE. **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Lúcia Faria. Antropos, Relógio D'água, 1988.

ARIÈS, PHILIPPE. **História social da criança e da família**. Trad. De Dora Flaksman. 2 ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS, Wilson Rocha. **Estudos de história de Goiás**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo: FEUSP, 1997. (Tese de Doutorado).

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**- São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BILAC, Elisabete Dória. **Família e individualidade: um problema moderno**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo, T. A. Queirós, 1973.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. –Brasília, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução publica em Goiás**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991.

BROUGÈRE, Gilles**. Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1997. – (Coleção da nossa época; v. 43).

BURKE, Peter (org.). **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**, In: **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes.- São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.- (Biblioteca Básica)

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S/A, 1990.

_____ **O mundo como representação**. In: Estudos Avançados 11 (5), 1991.

CHAUL, Nars Fayad (coord.) **Coronelismo em Goiás: estudo de casos e famílias**. Goiânia: Mestrado em História /UFG, 1998.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral-memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DOURADO, Ana, DABAT, Christine e ARAUJO, Teresa Corrêa de. **Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **A infância e sua educação- materiais, práticas e representações**. (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História social da infância no Brasil**. 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família: cotidiano e luta pela sobrevivência**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa.- Porto Alegre: Artmed, 2004.

História de São Luis de Montes Belos. Disponível em http://pt.wikipedia.org

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNCAMP, 1996.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEWIS, Oscar. **Los hijos de Sanchez: autobiografia de uma família mexicana**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1961.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **O trabalho infantil na agricultura moderna**. In: Revista da Universidade Federal de Goiás, ano VII, n.1 – Tema: Brasil Rural – junho, 2005.

MARQUES, Maria Elisabeth, NEVES, Magda de Almeida e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Trabalho infantil: a infância roubada**. – Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 2002.

MARQUES, Maria Elisabeth, FAZZI, Rita de Cássia e LEAL, Rita de Sousa. **As representações das políticas públicas de erradicação do trabalho infantil no Vale do Jequitinhonha e norte de Minas Gerais**. In: MARQUES, Maria Elisabeth, NEVES, Magda de Almeida e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Trabalho infantil: a infância roubada**. – Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 2002.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pré) ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MATOS, Olgária. **A narrativa: metáfora e liberdade**. In: Revista de História Oral. Associação Brasileira de História Oral, n. 4, junho de 2001.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

MELLO, Sylvia Leser de. **Família: perspectiva teórica e observação factual**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

MERISSE, Antonio [et al]. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Cia, 1997.

MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe (org.) **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

NETO, Antonio Carvalho, NEVES, Magda de Almeida e JAYME, Juliana Gonzaga. **Setor informal: abrigo para o trabalho infantil**. In: MARQUES, Maria Elisabeth, NEVES, Magda de Almeida e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Trabalho infantil: a infância roubada.** – Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 2002.

PALACÍN, Luis e MORAIS, Maria Augusta de Sant'Anna Moraes. **História de Goiás**. – 6 ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Fontes históricas**. – São Paulo: Contexto, 2005.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**, In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

QUEIROZ, Maria Isaura P. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In Von Simson, Olga (org.) **Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil**. Enciclopédia aberta de Ciências Sociais. – São Paulo: Vértice, 1988.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para o oeste: (a influência da bandeira na formação social e política do Brasil)** Rio de Janeiro, São Paulo: J. Olympio: Ed. da USP, 1970.

RIZZINI, Irene (org.) **Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura, USU, Ed. Universitária, Amais, 1997.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasi (1930/1973).** 26 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. – 3 ed.-São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia)

SANTOS, Gláuber Maciel. **Trabalho infantil no Brasil.** In: MARQUES, Maria Elisabeth, NEVES, Magda de Almeida e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Trabalho infantil: a infância roubada**. – Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARTI, Cynthia A. **Família e individualidade: um problema moderno**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1995.

SCARANO, Julita. **Crianças esquecidas das Minas Gerais**. In: in DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Ana Lúcia da. **A revolução de 30 em Goiás**. Goiânia: Cânone: AGEPEL, 2005.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SOUSA, Dalva Maria Borges de Lima Dias de. **Violência, poder e autoridade em Goiás**. Brasília: UnB, 2000.

SOUSA, Sonia Maria Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) **Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais.** Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado. História oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A. **Memórias de anzac: colocando em prática a teoria da memória popular em Austrália.** In: Revista de História Oral. Associação Brasileira de História Oral, No. 4, junho de 2001.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX**. Alternativa, 2003.

VALDEZ, Diane. **Filhos do pecado, moleques e curumins – imagens da infância nas terras goianas do século XIX.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, H. **As etapas da sociabilidade da criança**. In: WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975.

Anexo

Roteiro de Entrevista

-Dados de Identificação:
- Nome:
- Idade:
- Endereço:
- Data:

1- Sobre recordações da infância:

a- O que mais você se recorda da sua infância?
b- Onde você nasceu?
c- Você passou a infância onde?
d- Você morou na fazenda ou na cidade durante a infância? Eram os proprietários da fazenda ou agregados, meeiros, etc.?
e- Você teve quantos irmãos? Teve pai e mãe durante a infância, ou foi educado por algum parente? Passou a infância toda na companhia dos pais?

2- Sobre a convivência com os pais:

a- Como era sua convivência com seus pais?
b- Você tinha liberdade para conversar com seu pai? E com sua mãe?
c- Seu pai eram muito rígido, muito bravo? Castigava, batia nos filhos? E sua mãe?
d- Que tipos de castigos eram mais comuns, mais usados?
e- Você tinha medo do seu pai? E de sua mãe? Por quê?
f- Você participava nas conversas dos seus pais? Podia ouvir, falar, ou tinha que ficar mais longe durante as conversas dos adultos?
g- Você era obediente a seu pai? E à sua mãe? Como eram tratados os casos de desobediência?
h- Você tinha liberdade de fazer perguntas sobre assuntos pessoais para seu pai? E para sua mãe?
i- Seu pai deu algum tipo de orientação, de explicação para você sobre namoro, sobre casamento, durante sua infância? E sua mãe?
j- Como você teve orientações (já que costumavam casar muito cedo)? Como quem?
k- Com que idade você se casou? Teve quantos filhos?
l- Você procurou criar, educar seus filhos da mesma forma que foi educado, seguindo as mesmas orientações, os mesmos costumes de seu pai e de sua mãe?

3-Sobre as brincadeiras na infância:

a- Você brincava quando era criança?
b- Como seu pai via a brincadeira na infância? Ele achava que você devia, podia brincar? Ele permitia que você brincasse? E sua mãe?
c- Você tinha tempo para brincar? Quando brincavam?
d- Meninos e meninas podiam brincar juntos? Por quê?

e- Quais eram as brincadeiras mais comuns? Que brincadeiras você mais gostava? Você tinha algum brinquedo (carrinho, boneca, bola, etc.)?
f- Com quem você aprendia as brincadeiras? Com quem você brincava?
g- Seu pai participava de brincadeiras junto com você e seus irmãos?
h- Quando criança, você ouvia algum tipo de cantiga?
i- Você aprendeu alguma?
j- Você se lembra de alguma delas e poderia cantar?
k- Com quem você aprendia essas cantigas e com quem costumava brincar, cantando-as?
l- Seu pai ensinou alguma cantiga a você? E sua mãe?

4-Sobre o trabalho na infância:

a- Você fazia algum tipo de serviço, trabalho, para ajudar a família, quando era criança?
b- O que seu pai pensava e falava sobre o trabalho das crianças? E sua mãe?
c- Que tipo de serviços, trabalhos você tinha que fazer?
d- Você achava difícil fazer esses serviços?
e- A partir de que idade você ajudava nos trabalhos da família?
f- Você fazia esses trabalhos por necessidade, obrigação?
g- Esses trabalhos impediam você de brincar ou de estudar?

5-Sobre os estudos:

a- Na região onde você passou a infância tinha escola, grupo escolar ou algum professor?
b- O que seu pai pensava sobre os estudos? E sua mãe? Seus pais estudaram? Por quê?
c- Seu pai achava que os filhos deviam, ou precisavam estudar? Ele se empenhou para que você estudasse? Ou não permitiu? E sua mãe? Por quê?
d- Você estudou quando era criança? Até que série/ano?
e- Se não estudou, explique o porque?
f- Onde era a escola em que você estudou?
g- Como era essa escola (numero de alunos, organização da classe: classe multiseriada, etc; tinha professores do sexo masculino e/ou feminino; tipo de livros usados: usavam o Manuscrito, etc) ?
h- Como eram os professores? Como tratavam os alunos?
i- Era comum castigar os alunos?

6-Sobre o costume de contar histórias/causos:

a- Quando criança, você ouvia histórias, causos?
b- Seu pai contava causos e histórias para você e seus irmãos? E sua mãe? Por quê?
c- Quem contava essas histórias e causos?
d- Que tipo de histórias e de causos eram mais comuns?
e- Você aprendeu e sabe alguma dessas histórias?
f- Em que momentos acontecia a contação de histórias?
g- Você contou (pretende contar) essas mesmas histórias para seus filhos ou netos?

- Observações:

- Verificar se o entrevistado (a) possui fotografias que retratam o período da infância, a localidade, em especial a região de São Luis de Montes Belos, bem como objetos, utensílios

usados para o trabalho, como tear e seus acessórios, materiais como a palmatória, livros, como cartilhas e em especial o Manuscrito, bastante usado nas primeiras décadas do século XX, dentre outros.