



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS: AS INFÂNCIAS CAMPONESAS
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS**

ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO

JOÃO PESSOA/PB

2023

ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO

**COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS: AS INFÂNCIAS
CAMPONESAS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista

JOÃO PESSOA/PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244c Nascimento, Ana Clara da Silva.

Com a palavra, as crianças assentadas : as infâncias camponesas a partir da percepção dos seus sujeitos / Ana Clara da Silva Nascimento. - João Pessoa, 2023.
156 f. : il.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Educação popular. 3. Infância camponesa. 4. Escola do campo. I. Batista, Maria do Socorro Xavier. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Maria do Socorro Xavier Batista (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	
Deyse Morgana das Neves Correia	IFPB	
Ivonaldo Neres Leite	PPGE/CE/UFPB	

João Pessoa, 25 de abril de 2023

A minha Tia Penha, afinal sua partida foi de uma forma tão súbita e efêmera. Ela que era constante, afável, sensível, paciente, engraçada, desacelerada e amava deixar as histórias longas, porém teve uma ida bem curta. Sem roupa bonita, sem cabelo arrumado, sem maquiagens, sem flores, sem cortejo, sem grinalda. Nossa despedida foi tolhida, mas seu percurso na terra tornou-se indelével e merecedor de todas as homenagens. Essa pesquisa é dedicada a Senhora, Tia. Não só por ter sido a melhor tia que poderia ter existido e a irmã mais companheira da minha mãe, mas pelo seu exemplo de liderança, como gestora: educacional, pela sua coragem como mulher e força para lutar pelos oprimidos. Levanta o copo pelo povo, Tia! Você foi luz! Você é luz! Fica na paz!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia e iluminar o meu caminho sob sua vontade. Ter a oportunidade de expressar gratidão em uma trajetória igual a nossa, não é uma tarefa fácil, cada íterim que percorremos, desde a nossa decisão de cursar o mestrado, até o atual momento, perpassa muitas histórias. Os períodos das disciplinas, da pesquisa, da produção e de minha formação envolveram uma órbita mista, tantos momentos, tantas recordações, tantos aprendizados, tantas pessoas, que participaram de maneiras diversas, infelizmente não temos como falar de todos que passaram pelo nosso percurso. Porém, de antemão, eu agradeço a todos que aqui não vão ser citados, mas que colaboraram com nossa caminhada. Não tenho como dividir meus agradecimentos no âmbito científico, profissional e pessoal, por vezes essas relações são entrelaçadas, mas seguimos:

À Universidade Federal da Paraíba, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, aos professores e colegas que contribuíram pontualmente para a minha formação.

À minha orientadora, Socorro Xavier, a quem tenho grande apreço, carinho e admiração, a qual percorreu comigo, os caminhos desde os meus primeiros períodos de graduação na universidade, despertou o meu interesse de estudo pelos povos do campo, em especial, pela infância camponesa e, me orientou, para meu desenvolvimento como pesquisadora, intelectual e pessoal, e por tudo que compartilhamos nesse decorrer de 12 anos de caminhadas acadêmicas.

Ao Professor Ivonaldo Leite, pelas provocações no decorrer da disciplina de Educação Brasileira e as colaborações que concedeu a esse trabalho um olhar que passa pelas interfaces da interlocução histórica, educacional e sociológica.

À Deyse Correia, pessoa que não permite a divisão categórica dos meus agradecimentos por âmbitos, pois ela perpassa e permanece em todos com muita excelência. Ter a melhor amiga na banca e agradecer a ela por suas contribuições não é um dever fácil, externar nossa cumplicidade na esfera pessoal já é desafiador, imagina te agradecer cientificamente e profissional, você é coautora das minhas conquistas acadêmicas. Obrigada, Professora Deyse, por compartilhar comigo experiências valiosas para minha formação, conversas, debates, estudos, pela relação de confiança, respeito e carinho que construímos juntas e me permite ser uma professora e pesquisadora melhor. Você me faz acumular todos os capitais juntos, em diversos momentos da pesquisa, lembrei de quando te acompanhava nas suas pesquisas, a formação também acontece de forma incôscia. E a minha amiga, obrigada por todos os momentos de acolhimento, por ficar ao meu lado nas alegrias e angústias, pela paciência em meus declínios e sorrisos constantes.

Agradeço à Secretaria de Educação de Riachão do Poço, em especial, à Secretaria de Educação e minha amiga Jeane França, pela confiança, apoio, auxílio e contribuição para o desenvolvimento da nossa dissertação. Ter pessoas conscientes, como você, no papel da educação, na gestão, possibilitou diretamente a realização desta pesquisa. Obrigada pelos cuidados, acolhimentos, incentivos e firmeza.

Agradecemos a todos da Escola Municipal Francisco Mendes, por toda receptividade, atenção, carinho e consideração, particularmente, para a Professora Cristiane Amarante, a Gestora Vanderlly Galdino, a Neide que sempre cuidou da nossa

alimentação, e aos funcionários Maria José e Robero Rodrigues por suas disponibilidades em colaborar com a pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, por acolherem o meu projeto e aceitarem materializá-lo, pelos momentos gratificantes que passamos juntos, pela colaboração, alegria e aprendizagens, foi um privilégio conhecer o campo pelas óticas de vocês. Aos Familiares, que não só permitiram a participação das crianças, mas que foram companheiros durante o processo, não sei mensurar a alegria e gratidão por vocês, obrigada por todo carinho, por vezes, recebidos em formas de presente da terra, como: feijão, macaxeira, frutas e outras delícias produtos da agricultura familiar camponesa.

Às amizades que o PPGE me possibilitou encontrar, primordialmente, Thaís Farias, Jailton Ferreira e Maria José pelas contribuições no decorrer do mestrado, pelo compartilhamento de discussões teóricas, companhia nos eventos, as risadas, solidariedade, afetos e tantos momentos formativos, compartilhando os bônus e ônus do nosso amadurecimento no percurso.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento no desenvolvimento e realização desta pesquisa.

À minha família, meus amigos, minha fé, a vocês: devo tudo!

À minha grande amiga, Cacilda Gonçalves, que me acompanhou durante a pesquisa, me deu apoio, afeto e contribuições sublimes. Além das ajudas físicas, orou para me manter espiritualmente bem e forte. Nem com as melhores palavras conseguiria agradecer a sua importância em minha vida e externar toda minha gratidão, como é bom ter ao nosso lado um ser tão extraordinário, tão querida e divertida.

À minha amiga, Vanessa Ferreira, pelos momentos das disciplinas que cursamos juntas, por ter me ajudado com sua organização, seu bom senso, sua disponibilidade para ouvir, conselhos aleatórios e boas doses de sorrisos.

À Carol Correia e, sua turma que tanto amo, obrigada por me mostrarem que devo continuar a nadar (nem que seja para buscar uma garrafa ou uma caixa de borracha no mar), pelas preocupações, acolhimentos, incentivos, ajudas, banho de mar, risadas, piadas, cozinhas, colheitas de mangabas e todos os compartilhamentos profissionais, pessoais e afetivos.

Agradeço aos amigos, que a vida me reservou, em especial: Awesley Gonçalves, Flávia Oliveira, Kamila Alves, Tamires Silva e aos já citados, por respeitarem minhas ausências e acolherem minhas presenças durante o processo. Por entenderem meus silêncios, inquietações, intensidades e celebrarem os meus picos de alegria.

Às minhas crianças preferidas, meu menino Gustavo, que sempre ficou ao meu lado, foi meu mini companheiro e me presenteou com sorrisos, conversas e muito afeto. Às minhas meninas Ester e Lis, que aliviavam as pressões do processo em momentos de folgas, mas que também ficaram comigo durante. À Ester, obrigada por ser companheira e ficar sentada ao meu lado por horas durante os meus estudos, usando o fone e sem fazer bagunça. A Gustavo, obrigada por fazer silêncio, se preocupar e pedir para ler os meus livros de estudo para eu descansar e, a pequena Lis da casa, obrigada por me ensinar a acordar sorrindo, pelas aulas que você assistia comigo fazendo garatujas em meu caderno, ligando o microfone ou aparecendo do nada na câmera para embelezar a sala. Vocês três tiveram o poder de deixar o processo mais leve e constataram cotidianamente que as crianças são seres de presença.

Aos meus dois irmãos, sobrinhos e cunhada, em especial, a Bruno por todo nosso companheirismo e por apoiar e vibrar comigo durante minhas empreitadas. Afinal, você sempre foi assim mesmo, firmeza total e pureza no coração, meu parceiro fiel que nunca me deixou na mão, esse é seu jeito de ser. Sem seu ombro de amigo-irmão o caminho não seria tão agradável. Obrigada por entender a minha ausência durante a pesquisa, agora pega a rede e vamos à praia. Mas antes saiba que seus esforços, seu compromisso e seu amor para melhorar nossos dias é o meu exemplo de vida.

A minha mãe, sou grata pelo seu carinho, pelo melhor aconchego, pelas melhores comidas, pelas melhores risadas e pela melhor companhia que alguém poderia ser, sou muito gratificada por ter a senhora ao meu lado e saber que mesmo sem compreender ao certo, muitas vezes do que se trata, me apoia e ajuda com os meus planos e passos, só por saber que são importantes para mim. Obrigada por interceder e orar para abençoar meus passos, com certeza os meus passos são mais iluminados graças as suas orações e fé, obrigada por ser minha base, minha estrutura, minha fonte de amor, conforto, compreensão, apoio sem igual e, por mais que busque palavras, elas sempre serão rasas para descrever toda minha gratidão e amor por ser sua filha.

Ao meu pai, por me ensinar e conduzir com amor e responsabilidade para os estudos. Guardo comigo e sigo a sua frase: “- *o conhecimento é a única coisa que sempre será sua!*” Quando ele me faltou fisicamente, aprendi que outras coisas também sempre serão minhas, ou melhor nossas, como os ensinamentos, exemplos e saberes, os quais deixou comigo, quando cumpriu sua missão na terra de ser meu Pai e meu melhor amigo. Meus outros capitais culturais, diplomas e títulos construí ao lado dele e com seu suporte incondicional, o mestrado foi o primeiro passo que dei de um sonho nosso, com ele me ajudando, me guiando e me direcionando de forma incorpórea. Confesso que no final, quando me vi sem o amparo físico dele, me senti desagasalhada, vulnerável e desassistida. Todavia, lembrei de tudo que passamos no decorrer dos 25 anos que caminhamos juntos, recuperei as forças e retornei para o trabalho, afinal o Mestrado é só uma parte dos nossos sonhos. *Mas eu sei que lá no céu o velho tem vaidade e orgulho da sua filha ser igual seu pai!*

“De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam” (BOURDIEU, 1998, p. 49).

RESUMO

O trabalho emerge a partir da relação entre as categorias Infância Camponesa e Educação Popular do Campo e tem como objeto de investigação as Infâncias Camponesas e suas perspectivas sobre a vida no campo. Elegemos como objetivo geral: compreender as configurações da vida no campo e as infâncias camponesas a partir da percepção das crianças. A pesquisa foi guiada pelos seguintes objetivos específicos: Destacar as imagens que as crianças têm sobre a infância no campo; definir a visão das crianças sobre a escola e o assentamento; identificar as brincadeiras, afazeres que as crianças vivenciam no cotidiano no campo e na escola. O trabalho deu-se por uma abordagem qualitativa, se baseou metodologicamente nos princípios e prismas teóricos da Educação Popular do Campo, na busca de um método ativo, dialogal, crítico e hegemônico e da abordagem da Sociologia da Infância da América Latina, um campo científico o qual afirma que as crianças são capazes de realizar interações e dar sentido as suas ações, como sujeitos sociais, como seres ativos capazes de construir, transformar,(re)inventar e reconhece que as crianças não são universais, compreendendo que as crianças da América Latina possuem pautas e interesse inerentes as suas realidades. Os sujeitos da nossa pesquisa são vinte (20) Crianças Camponesas estudantes da turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos, do ensino fundamental da escola do Assentamento Chico Mendes I. O campo da Educação Popular do Campo é um território com especificidades e modos de vida próprios e diversificados, o que vai redundar em infâncias que guardam diferentes características e formas de vida, modos de pensar e viver. As crianças expressam as questões sociais dos espaços de vivência nos quais se inserem, fazem do campo um lugar de presença à rotina das crianças é dividida em tarefas junto com a família, a escola, a igreja e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seus afazeres de estudar, ajudar os pais e cumprir obrigações no Assentamento são mediados de brinquedos e brincadeiras, sob essa ótica da ludicidade, as crianças do campo produzem capital agrário e uma cultura no território camponês.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Popular. Educação do Campo. Infância Camponesa. Escola do Campo.

ABSTRACT

The assignment comes from the triangulation of three categories: Agricultural Childhood, Countryside Education and Popular Education. We chose as a main goal to understand the configurations of life in the countryside and agricultural childhoods from the perspective of children. The research was guided by the following specific objectives: Highlight the images that children have about childhood in the countryside; define the children's vision about the school and the community; identify the games, tasks that children experience in everyday life in the field and at school. Our research was methodologically based on the principles of Popular Countryside Education, seeking, as highlighted by Freire (1967), an active, dialogic and critical method. The assignment takes a qualitative approach, we carried out courses of action such as: art study, case study and a bibliographical research, based on authors such as: In the theoretical-methodological prism, this assignment was based on the approach of the Sociology of Childhood in Latin America, a scientific field which claims that children are capable of carrying out interactions and giving meaning to their actions, as social subjects, as active beings capable of building, of transforming, (re)inventing and recognizes that children are not universal, understanding that Latin American children have agendas and interests inherent in their realities. The subjects of our research are twenty (20) Agricultural Children, students of the multigrade class of the 3rd, 4th and 5th year of the initial years of fundamental education at the school of the *Assentamento Chico Mendes I*. The field of Popular Education in the Countryside is a territory with specificities and own and diversified ways of life, which will result in childhoods that keep different characteristics and ways of life, ways of thinking and living. The children express the social issues of the living spaces in which they are inserted, they make the countryside a place of presence and their routine is divided into tasks together with the family, the school, the church and the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Their functions of studying, helping their parents and fulfilling obligations at the *Assentamento* are mediated by toys and games, and from this playfulness perspective, rural children produce agrarian capital and a culture in the farmer territory.

KEYWORDS: Popular Education. Countryside Education. Agricultural Childhood. Countryside School.

Lista de Figuras

FIGURA 1	ESCOLA DO ASSENTAMENTO CHICO MENDES.....	38
FIGURA 2	SALA DE AULA DA ESCOLA CHICO MENDES.....	39
FIGURA 3	CASA GRANDE DA ANTIGA FAZENDA IPANEMA.....	40
FIGURA 4	DINÂMICA: ATIVIDADE COORDENADA.....	51
FIGURA 5	DINÂMICA: ENCONTRE NA TURMA.....	52
FIGURA 6	DINÂMICA: ROLETA DE APRESENTAÇÃO	53
FIGURA 7	CAIXA SURPRESA MEDIADORA DAS RODAS DE CONVERSAS.....	54
FIGURA 8	BRINCADEIRA DA TRILHA.....	55
FIGURA 9	SÍNTESE DO JORNALZINHO DO CAMPO.....	56
FIGURA 10	OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE UTILIDADE DOS DIÁRIOS.....	57
FIGURA 11	CIRCUITO DA SALA.....	59
FIGURA 12	VARAL DA IDENTIDADE.....	59
FIGURA 13	TUDO SOBRE AS CRIANÇAS DO CAMPO.....	79
FIGURA 14	MAQUETE VIRTUAL DOS ELEMENTOS.....	80
FIGURA 15	DESENHOS DA REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA CAMPONESA.....	83
FIGURA 16	UM POUCO SOBRE AS CRIANÇAS.....	85
FIGURA 17	CRIANÇA LEVANDO OS CAPRINOS PARA O PASTO.....	90
FIGURA 18	IRMÃOS VOLTANDO PARA CASA.....	100
FIGURA 19	CRIANÇAS RETORNANDO PARA CASA DEPOIS DA AULA..	101
FIGURA 20	O MST PARA AS CRIANÇAS.....	103
FIGURA 21	VISÃO DO CAMPO DE FUTEBOL PARA A CASA GRANDE..	106
FIGURA 22	MAQUETE VIRTUAL DO ASSENTAMENTO CHICO MENDES.....	108
FIGURA 23	CRIANÇAS DIVIDIDAS EM SEUS PARES.....	110
FIGURA 24	IDEALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO PELAS CRIANÇAS.....	116
FIGURA 25	DESENHO DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO.....	122
FIGURA 26	BRINCANDO DE ESCONDE – ESCONDE.....	123

FIGURA 27	BRINCAR DE BICICLETA E CUMPRIR AS OBRIGAÇÕES.....	123
FIGURA 28	DESENHO DO ASSENTAMENTO CHICO MENDES I DO VAQUEIRO.....	125
FIGURA 29	BRINQUEDOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO.....	126
FIGURA 30	CRIANÇAS BRINCANDO NO INTERVALO DAS AULAS.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR TURMAS.....	41
GRÁFICO 2	COMPARATIVO DA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA COM O AGRONEGÓCIO.....	74
GRÁFICO 3	NOMES FICTÍCIOS A PARTIR DOS ELEMENTOS DO ASSENTAMENTO.....	77
GRÁFICO 4	VOCÊ AJUDA SEUS PAIS NO CAMPO.....	89
GRÁFICO 5	VOCÊ GOSTA DE MORAR NO CAMPO?.....	96
GRÁFICO 6	QUAIS LIVROS TÊM NA SUA CASA.....	101
GRÁFICO 7	PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS.....	102
GRÁFICO 8	A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A IGREJA.....	111
GRÁFICO 9	ATIVIDADE QUE AS CRIANÇAS MAIS REALIZAM JUNTAS.....	119
GRÁFICO 10	QUAL O BRINQUEDO PREFERIDO DAS CRIANÇAS?.....	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	PRODUÇÃO ACERCA DA INFÂNCIA NO PPGE.....	29
QUADRO 2	PRODUÇÃO ACERCA DA INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS DA CAPES.....	31
QUADRO 3	ORGANIZAÇÃO DA TURMA MULTISSERIADA DO ASSENTAMENTO.....	41
QUADRO 4	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	44
QUADRO 5	FERRAMENTAS PARA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS.	47
QUADRO 6	FERRAMENTAS UTILIZADAS PARA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS.....	54
QUADRO 7	PERFIL DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES.....	76
QUADRO 8	POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE NOME FICTÍCIO?.....	77
QUADRO 9	OCUPAÇÕES DA FAMÍLIA.....	93
QUADRO 10	ROTINA DAS CRIANÇAS.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	QUAIS AS OBRIGAÇÕES DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO	92
TABELA 2	LUGARES PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO.....	97
TABELA 3	O QUE AS CRIANÇAS PREFEREM EM CASA.....	98
TABELA 4	O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NO ASSENTAMENTO.....	105
TABELA 5	AS PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	113
TABELA 6	O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA	113
TABELA 7	A ESCOLA IDEAL PARA AS CRIANÇAS.....	114
TABELA 8	PREFERÊNCIA DE BRINCADEIRAS.....	121
TABELA 9	PREFERENCIAS DAS CRIANÇAS PARA AS BRINCADEIRAS.....	123

LISTA DE SIGLAS

CE	Centro de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EP	Educação Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PB	Paraíba
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação Em Educação
PROLICEN	Programa Bolsas de Licenciatura
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEB	Secretaria de Educação Básica
SI	Sociologia da Infância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Percorso formativo da pesquisadora: aproximações com objeto de estudo.....	24
1.2	Produção acadêmica sobre a infância	28
1.3	Estrutura da dissertação.....	33
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	35
2.1	Delineamentos das pesquisas com crianças.....	45
2.2	Procedimentos utilizados na coleta de dados da pesquisa	49
3	DIFERENTES CONSTRUÇÕES DAS INFÂNCIAS	63
3.1	Tempo e o Território da Infância.....	65
3.2	Infância do Campo na percepção e na voz da criança camponesa.....	75
4	COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS!.....	87
4.1	Espaços Socioculturais da Infância.....	88
4.2	Espaços Lúdicos da Infância.....	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	136
	Anexos	145
	Apêndice	152

1 INTRODUÇÃO

“- Ser criança é ser que nem a gente é, que brinca, que faz o que se manda em casa e o que quer também, que pode plantar e brincar, ir para a catequese e brincar, pode ficar só um pouco no celular. É ir no terreiro do lado olhando a irmã. Minha vizinha é minha prima, mas ela estuda de manhã, por isso, só brincamos muito no final de semana. É isso que é ser criança, se divertir e fazer as coisas que precisamos (Lua, 9 anos, Sujeito da Pesquisa).

- É não ser adulto, soltar pipa, jogar bola, andar de bicicleta, ir para o baldo do açude, assistir aula e fazer catequese (Quiabo, 10 anos, Sujeito da Pesquisa). “

“- Mas não é só isso, também é correr para guardar as galinhas e pegar os bodes, eu corro mais que meu irmão pequeno, corro bem, porque jogo muito nesse campo aqui do lado da escola (Vaqueiro, 10 anos, Sujeito da Pesquisa).”

“- Só não nada bem, eu que nado melhor, quando o açude sangra, os adultos ficam pescando e a gente tomando banho, só que tem que levar o cavalo para banhar (Camarão, 10 anos, Sujeito da Pesquisa).”¹

As crianças são membros fundamentais em nossa sociedade, estão em heterogêneos territórios integrando diversos cenários. Iniciamos os nossos escritos com as ponderações das crianças, sujeitos da nossa pesquisa, acerca da indagação: *o que é ser criança?* Nossa proposição ao iniciar com essa citação é informar aos leitores que nossa pesquisa envolve as crianças; elas não são apenas alvos de observação e sim de escuta e consulta; estão inseridas em um território camponês², no qual colaboram com os pais com a agricultura familiar. As nossas crianças no campo vivem uma infância de liberdade, trabalho e diversão: *“que faz o que se manda em casa e o que quer também”*, brincam, estudam, praticam religiosidade, ajudam nos afazeres de casa, plantam, cuidam dos animais e dos irmãos menores.

São crianças que transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004, p. 2). Associar o pensamento de Sarmiento (*Idem*) permeado pelas palavras-chaves: crianças, sociedade e renovação, com as falas das crianças que iniciamos os nossos escritos, acarreta três ponderações: a primeira, afirma que as crianças não são invisíveis na sociedade e nem nos territórios do campo, a pauta da infância é cada vez mais emergente socialmente, uma vez que elas se tornam presentes nos mais diversos

¹ O nome de cada participante foi escolhido por ele a partir dos elementos do seu lugar de morada, na página 23, no subitem metodológico explicamos com mais detalhes as escolhas.

² Territórios Camponês é definido no dicionário da Educação do Campo por Fernandes (2012, p. 744) como o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.

territórios; a segunda, explicita que as crianças não estão apenas inseridas, mas elas participam da sociedade, como membros que precisam ser considerados, uma vez que se apropriam das construções sociais feitas pelos adultos e as renovam, e a terceira fala que as crianças são responsáveis pela disseminação crítica da cultura de diversas imagens sociais da infância, visto que estão inseridas em inúmeros grupos.

As crianças representam parte considerável da população brasileira, pois o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, identificou que existem no Brasil 35,5 milhões de crianças, das quais 16,5% delas habitam os territórios camponeses. Os 35,5 milhões de crianças vivem uma infância plural, há crianças que estudam, as que se divertem, as que trabalham, as que vivem no crime, as que são exploradas, as de boas condições sociais, as que são cuidadas, enfim, as crianças vivem uma diversidade de infâncias, essa lógica se mantém no recorte territorial camponês, também múltiplo e diverso de realidades, no qual as são infâncias singulares e constituem-se numa diversidade e heterogeneidade, de tal maneira que não tratamos a infância do campo no singular, mas consideramos as Infâncias Camponesas como uma categoria totalizante para defini-las.

As Infâncias Camponesas é uma definição que conforme Silva, Felipe e Ramos (2012) é afirmada em um horizonte de um projeto histórico emancipatório. A ideia de infâncias camponesas, em vez de infância do campo, alarga o horizonte ético-político que as identificações sociais são apreendidas. Nesse sentido, a categoria abarca uma diversidade de crianças: Sem Terrinhas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, assentadas, acampadas, entre outras, que ocupam espaços partilhados e constroem suas identidades a partir das relações com seu grupo social, porém as crianças carregam marcas em comum, fisiológicas e sociais, as fisiológicas são próprias das crianças e as sociais são compartilhadas com todos os sujeitos dos territórios, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, compartilham socialmente com as facetas da desigualdade e vislumbram a igualdade de direitos como um o horizonte ético-social de transformação.

Portanto, o objeto sobre o qual nos debruçamos nessa investigação gira em torno das Infâncias Camponesas, de modo que, se faz necessário delimitar o significado dessa categoria que comporta dois conceitos. Sob esse viés, por infâncias, nosso entendimento é baseado nas análises de Kuhlmann (1998, p.16), as quais indicam que a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado sofre influência das transformações sociais, pois toda sociedade tem, historicamente,

determinados sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. Desse modo, o significado de infância excede a definição de que se trata de um período da vida do ser humano que se inicia com o nascimento e se estende até ao início da adolescência. A categoria camponesas, por sua vez, conforme Costa e Carvalho (2012, p.113) se refere àquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que elas suportam, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção agrícola. Sinteticamente, podemos definir que as Infâncias Camponesas são as representações e construções das crianças que vivem nos e dos territórios camponeses.

Pasuch e Moraes (2013, p.79-88) afirmam que ao pesquisar sobre a infância camponesa descobriram a riqueza das diversidades dos modos de ver e ser criança, das suas singularidades que a vida no campo às proporcionam. Os elementos principais nas infâncias camponesas, segundo as autoras (idem) são: a participação das crianças nas relações sociais; a importância das crianças para/nas famílias; a cultura de trabalho no campo; a ludicidade e a relação com natureza. Esses elementos enfatizam as realidades encontradas nas infâncias do campo. De um lado, crianças que contribuem nos serviços de casa, de roça, sem perder a liberdade de ser criança, de outro, uma diversidade de formas de viver a infância.

A infância é uma categoria que segue se firmando nas últimas décadas, pois o jeito de pensar e ser criança sofre transformações de acordo com a sociedade e os contextos históricos. Os estudos relacionados à infância apresentam abordagens plurais e multifacetadas ao longo da história, uma vez que cada contexto social, cultural e econômico desenvolve sua maneira particular de concepção a respeito deste tema (PELOSO; UJIIE, 2020). Iniciamos os nossos escritos citando um trecho de Sarmento (2004, p. 2), o qual aponta as crianças como sendo o resultado da multiplicação dos contextos em que estabelecem relações e das suas próprias conjunções, de modo que elas movimentam a sociedade, ao mesmo tempo em que carregam as marcas sociais elas as renovam, buscando novos significados. Assim sendo, à medida em que “os pequenos” absorvem as influências dos espaços em que estão inseridos, eles as incorporam e as ressignificam a partir de suas vivências. E um dos territórios que acontecem esses movimentos são as escolas do campo.

A constituição da escola do campo nasceu e se desenvolveu no âmago do

movimento da Educação do Campo, por meio das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA;SÁ, 2012, p.326). A Educação do Campo por sua vez, é uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo almejada pelo movimento que seja efetivada por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004, p. 28 – grifos nossos). Partindo da premissa de que a Educação do Campo é um projeto de educação advindo dos camponeses, contrapondo os modelos de uma educação *para* o campo, o termo “*do*”, em destaque, implica em uma lógica de originalidade, de presença, de participação, no sentido de ser com os seus sujeitos.

A Educação do Campo é intrinsecamente ligada à Educação Popular, visto que elas se constituem enquanto teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Esses projetos educativos defendem a educação como ação educativa emancipatória, crítica, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo, com os conhecimentos sistematizados e surgem dos anseios das classes populares e dos movimentos sociais organizados (CALDART, 2004).

Ao discutir sobre o Movimento da Educação do Campo e o debate que este vem proporcionando Medeiros, Moreno e Batista (2020, p. 4) assim apresentam.

Defendeu-se que a educação escolar como uma conquista provinda das lutas por direitos não pode ser para o homem no campo, mas com e do homem do campo, onde estejam assegurados o protagonismo pedagógico e o diálogo com os saberes e práticas culturais dos educadores, educandos e comunidades camponesas, consideradas um lugar-sujeito coletivo de produção de conhecimentos. Trata-se de uma educação própria dos povos do campo que vá além do mero adequar a escola à necessidade de escolarizar o trabalhador rural e/ou assegurar formas legais de adaptação curricular para adequar conteúdos e metodologias às especificidades locais, algo já previsto no movimento do ruralismo pedagógico décadas atrás, como meio para fixar o homem rural ao rural.

Concernente à Educação Popular, buscamos as orientações de Brandão e Assumpção (2009, p. 11-2), os quais afirmam ter existido no decorrer da percurso histórico da educação popular no Brasil, inúmeros sentidos e compreensões a respeito do conceito dessa educação, mas, salientam dois sentidos usuais: o primeiro é entendido

enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, o segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular. Caldart (2004) ressalta que a Educação do Campo pode ser considerada uma das realizações práticas da Educação Popular, à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Por consequência, unimos essas duas correntes teórico-filosóficas numa única expressão, passando a usar neste trabalho a nomenclatura Educação Popular do Campo, entendendo que ambas possuem a mesma matriz pedagógica, com uma dimensão educativa da condição de oprimido e incluem a cultura como formadora do ser humano (CALDART, 2004).

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas. A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas peça terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação. (ARROYO, 2004, p. 80).

Ponderamos conforme Castilho e Latapí (1985, p. 21 – 23), que a Educação Popular tem sete princípios: 1) O ponto de partida na realidade concreta dos participantes, implicando na conscientização das forças sociais e do meio ambiente que determinam um modo de vida, se referindo aos fatos e dinâmicas que afetam os envolvidos. 2) O trabalho dialogal em grupos, pois o processo de conscientização só é possível por meio do diálogo ativo, gerando a transformação das estruturas sociais que mantêm os grupos permanentemente oprimidos e explorados. 3) A participação em três dimensões: como condição do êxito do processo educativo, como atitude e ação permanente nas decisões do grupo, além da ação orientada para garantir a autenticidade do processo. 4). Acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. 5) Na Educação Popular, o papel do mestre desaparece, o trabalho é realizado em coletivo. 6) busca uma abordagem educativa integrada e global. 7) E por fim, a Educação Popular busca fortalecer a construção de um modelo alternativo de sociedade, fundamentado nos interesses do setor popular.

Análoga à Educação Popular, a Educação do Campo possui princípios que condizem com questões específicas às demandas do campo, mas que se unificam com os referenciados por Castilho e Latapí (1985, p. 21 – 23), pois têm como princípios o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social, com uma educação integrada, dialógica, horizontal, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade. O Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária explana sua analogia com a Educação Popular ao elencar cinco princípios da Educação do Campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Em conformidade, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) aponta a necessidade de conhecer os anseios das crianças ao determinar que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente sobre conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos, organização escolar própria e uma adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Nesse sentido a temática dessa pesquisa visa conhecer a infância do campo, pelas crianças, para possibilitar a escola do campo as adequações, tanto aos anseios das crianças quanto aos marcos normativos que regem a Educação do Campo. A Educação Popular, a Educação do Campo e a Infância Camponesa são imbricadas por elos: de prática humana, social, histórica e cultural, haja vista que para Libâneo (2001, p. 7) a educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência

humana individual e grupal. Por sua vez, a infância é uma construção social que se dá num tempo marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico histórico (SIQUEIRA, 2011, p. 186).

O campo da Educação Popular do Campo é um território com especificidades e modos de vida próprios e diversificados, o que vai redundar em infâncias que guardam diferentes características e formas de vida, modos de pensar e viver, apontando para o problema de pesquisa ora formulado: Qual a percepção das crianças sobre as diferentes dimensões da vida no Campo?

As crianças e as famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam (BOURDIEU, 1998, p. 49), pois a realidade social se estrutura em função das diferentes formas de riqueza. De modo que, neste trabalho, temos como objeto de estudo a compreensão da vida no campo, a partir do olhar das crianças camponesas sobre suas vivências no cotidiano. Temos a perspectiva de que, ao investigarmos como as crianças se expressam no meio em que vivem, veremos refletidos saberes, histórias, culturas e vivências oriundas do modo de vida camponês, ou seja, a nossa hipótese é que as crianças têm uma percepção própria/singular das configurações da vida no campo.

Nesse trabalho, a concepção de educação e infância compreende as crianças como sujeitos sociais da história e produtores de cultura, partícipes de um processo de desenvolvimento *omnilateral*, que conforme Frigotto (2012, p. 267-8) não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, ou seja, a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza.

Destarte, o modo de ser criança do campo: as linguagens, os valores atribuídos, os sentimentos internalizados, os hábitos demonstrados, os gostos expressos, as definições religiosas e suas crenças e conhecimentos incorporados não são realidades naturais, mas uma produção histórica, social e cultural. De forma que, são os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser (FRIGOTTO, 2012).

Para a compreensão do objeto, elegemos como objetivo geral: Compreender as configurações da vida no campo e as infâncias camponesas a partir da percepção das crianças. A pesquisa foi guiada pelos seguintes objetivos específicos: Destacar as imagens que as crianças têm sobre a infância no campo; Definir a visão das crianças sobre

as vivências nos espaços socioculturais da escola e do assentamento; Identificar as brincadeiras, afazeres que as crianças vivenciam no cotidiano no campo e na escola.

Os espaços socioculturais são corporificados pelas vivências nas instituições – família e escola entre outros, pelas relações de sociabilidade, pelas relações das crianças com seus pares, tipificados pelo capital cultural e pelo capital social, conceitos que são definidos por Bourdieu para explicar que além do capital econômico, existe uma correlação com outros capitais que geram a ascensão no poder, o cultural se materializa pelos sabores que podem existir sob três formas (SANTOS, 2011, p. 81-2): incorporado, objetivado e institucionalizado; A primeira forma do capital cultural trata-se da transmissão hereditária, o *habitus*, a segunda por meio do ambiente e cotidiano que se vive, o acesso a obras de artes por exemplo, e a terceira forma por meio de títulos escolares e acadêmicos.

O capital social (id. 2011, p. 75) se constitui no conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, ou seja, as relações sociais que podem ser capitalizadas por meio das influências pessoais (amizades, laços familiares, relações profissionais, influência política, relação com o MST).

E a dimensão lúdica é relacionada aos jogos, brinquedos, brincadeiras e aos divertimentos. Brincadeira se refere basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração (SANTOS, 2011, p. 44).

Tendo em vista a problemática e os objetivos destacamos, a Infância Camponesa e a Educação Popular do Campo, como as categorias centrais para compreensão do problema de pesquisa que discutiremos em nossa dissertação, uma vez conceituadas e definidas, exporemos os caminhos percorridos para as definições das categorias centrais do nosso trabalho. As escolhas desses caminhos não aconteceram aleatoriamente e sim por aproximações com a temática durante o nosso percurso formativo.

1.1 MEU PERCURSO FORMATIVO: APROXIMAÇÕES COM OBJETO DE ESTUDO

*E quando vejo,
A vida espera mais de mim
Mais além, mais de mim
O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim...³
(Jorge Vercillo – Eu e a Vida).*

A letra da música *Eu e a Vida*, escrita por Jorge Vercillo, aflora memórias da nossa caminhada na vida, que nos incita a novas buscas, inflama o enfrentamento dos desafios e provoca a superação dos nossos limites. O nosso interesse de pesquisar a infância remete às lembranças dos nossos dias de criança, momentos recheados de descobertas, autonomia, superação, carinho e sonhos, afinal “todo menino é um rei, eu também já fui rei”⁴. Tive a oportunidade de viver uma infância com muito brincar, alegrias e ensinamentos.

Nossa graduação em pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, foi nossa direção para o ambiente escolar e o território camponês. No decorrer da nossa vida acadêmica perfizemos um itinerário que nos aproximou das nossas escolhas. Bourdieu (1983) afirma que somos produtos dos capitais culturais que acumulamos em nosso espaço social, de modo que o resultado que somos hoje se deu a partir dos pilares da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O tripé: ensino, pesquisa e extensão, nos propiciou formação acadêmica, construção intelectual e possibilidade de consciência da nossa inconclusão, gerando uma humanização afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos (FREIRE, 2005).

De forma resumida, salientamos os três pilares que formaram nosso percurso acadêmico e profissional: 1. Ensino – cursamos a Graduação em Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo na UFPB (2011-2016) e a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo na referida instituição (2017-2018). Ambos os cursos, com o seu aporte teórico ancorado na Educação do Campo e Educação Popular, corroboram

³ Música: *Eu e a Vida*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-vercillo/757203/>

⁴ Música: *Todo Menino é um Rei*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/diogo-nogueira/1591886/>

para a nossa aproximação e apropriação das questões campesinas e populares, passamos a conhecer e entender as histórias, os conceitos, as lutas e os princípios da educação contra-hegemônica. Salientamos também as disciplinas cursadas no Programa de pós-graduação em Educação.

2. Extensão – se deu principalmente, pela nossa participação em uma sequência de 3 (três) projetos de formação de educadores do campo, vinculados ao Programa de Licenciatura (PROLICEN), desenvolvidos nas escolas dos Assentamentos Sede Velha do Abiaí, Teixeira e Camucim / Pitimbu – PB (2013), nas escolas dos Assentamentos APASA, Nova Vida e 1º de Março / Pitimbu – PB (2013-2014) e no município de Alhandra – PB (2014-2015). Destacamos também a nossa participação na organização de diversas ações e atividades, junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como as Jornadas Pedagógicas e a realização de 8 (oito) Encontros dos Sem Terrinhas (2011-2017). A extensão ocupou-se em apresentar as situações concretas e mostrar às práticas em lócus, a partir das experiências com as Escolas do Campo e os Movimentos Sociais para além dos livros na academia.

3. Pesquisa – no período de 2015 e 2016, atuamos, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisando os múltiplos olhares sobre a infância no campo. O projeto teve como objetivo geral conhecer e analisar diferentes olhares sobre as dimensões sociais e os diferentes aspectos da vida das crianças do campo, a partir das crianças, dos pais e dos educadores, a fim de melhor compreender e orientar as ações pedagógicas nas escolas do campo. Nossa participação também gerou uma experiência com os instrumentos lúdicos para pesquisa com as crianças. Um resultado de nossa pesquisa foi ponderar a atuação do MST na vida das crianças, e sucedeu que os espaços formativos da infância no MST foram objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Graduação em Pedagogia. A pesquisa além de autenticar os conhecimentos adquiridos no ensino e extensão, nos direcionou para o estudo da Infância Camponesa e suas especificidades.

Os três pilares da Universidade tinham uma relação mútua, se complementavam e se associavam imbricados, uma vez que no momento em que fazíamos extensão também realizávamos pesquisa, de forma que nunca foram dissociados, sempre integrados. Nessa conformidade, a pesquisa e a extensão (retro) alimentaram o ensino, pois a partir delas se deram nossas pesquisas monográficas da Graduação e da Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Vinculada à nossa trajetória acadêmica, demos início à vida profissional, reafirmando o que Tardif (2007) nomeia de saber-fazer, o qual é lapidado pelo educador segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Atuamos como professora da Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Santa Rita – PB (2017-2020) em uma região de vulnerabilidade social, distorção idade-série, gravidez na adolescência, exposição a drogas e violências, com pouco acesso ao mercado de trabalho e precário acesso à saúde e outros direitos sociais básicos. Nessa realidade, estabelecemos metas e metodologias para realizar um trabalho pedagógico, baseado nos princípios da Educação Popular (com os estudantes e não para os estudantes), fundamentado no diálogo, de forma que, enquanto educamos, sentimos ser educadas e transformadas pela participação coletiva em sala de aula.

Dessa forma, a nossa pesquisa se justifica, primordialmente, pela nossa práxis pedagógica, a qual se ancora na trajetória acadêmica e profissional proporcionada pela Universidade que percorremos. Assim como Freire (2005) salienta, a práxis é uma unidade inseparável de reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Nesse panorama, quando estudamos, visitamos, pesquisamos, refletimos, atuamos junto aos sujeitos do campo, nas escolas do campo, com a formação de educadores do campo, construímos nosso lugar de fala e nosso perfil acadêmico-científico a serviço dos educandos, dos educadores, da escola do campo, dos oprimidos, dos trabalhadores e das trabalhadoras camponesas.

Nosso estudo, nos aproximou da realidade do campo e contribuiu para delimitarmos o recorte espacial deste escrito: o Assentamento Chico Mendes I, um território camponês localizado no município de Riachão do Poço, região geográfica imediata de João Pessoa – PB. A aproximação com a comunidade se deu a partir do desenvolvimento do TCC da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo na UFPB (2018), que versou sobre a construção da identidade profissional dos educadores da escola do Assentamento.

Na referida pesquisa, detectamos uma necessidade demandada pela escola do Assentamento, por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação para a reformulação do projeto pedagógico, de acordo com os princípios da Educação do Campo. O atual projeto pedagógico, da escola do Assentamento, assinala a ausência de uma proposta curricular contextualizada com a realidade onde está inserida. Durante a pesquisa supramencionada, os docentes questionaram em relação como seriam as formas

de se trabalhar com a realidade dos educandos em sala de aula, sobre quais assuntos deveriam abordar e quais aspectos da vida no campo poderiam auxiliar na organização curricular.

Sendo assim, entendemos a relevância da continuidade dos estudos na localidade, uma vez que a escola nos interpelou para que a partir da pesquisa ora realizada, pudessemos contribuir com ações futuras para a efetivação do cumprimento desses princípios e a tradução deles na prática pedagógica da referida escola. Caldart (2004), ao se referir à construção de um projeto pedagógico para a escola do campo, fala sobre a necessidade da escola considerar aspectos da vida no campo. Portanto, é preciso conhecer a realidade para transformar a escola em um espaço que trabalhe a identidade, as relações sociais vividas na luta pela terra, a visão de mundo e os saberes, e, então, incorporar esses traços culturais na organização curricular.

Em decorrência da realização da pesquisa, realizamos a convite da Secretaria de Educação do Município de Riachão do Poço uma formação dos professores na perspectiva da Educação do Campo e metodologias de trabalho pedagógico. Englobando todos os professores que lecionam no Município.

1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A INFÂNCIA

O presente item emerge do interesse em evidenciar o lugar das crianças do campo na produção científica referente à infância camponesa. Como objeto de análise, foram selecionados artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos, utilizando como buscadores: infância no/do campo, infância camponesa, criança no/do campo e Educação Infantil do campo. Depois de filtrar na área de educação selecionamos amostra de quinze (15) artigos os quais atenderam ao critério de falar sobre a infância no campo, apresentando como eixos centrais das pesquisas: formação de professores, Educação Infantil no campo e legislação da Educação Infantil do campo.

Se faz necessário salientar que realizamos uma busca no repositório da UFPB dos trabalhos publicados no PPGE, utilizando semelhantes buscadores. Porém não encontramos pesquisas no que concerne a Infância do Campo. O quadro a seguir apresenta um panorama da produção realizada acerca da infância no PPGE.

Organizamos o quadro em quatro colunas. A primeira, para identificação do trabalho com o nome e o ano de publicação, a segunda é o título da pesquisa com o objetivo de situar a temática, a terceira se trata do tipo de produção com o propósito de mostrar em que nível a discussão é desenvolvida, a quarta coluna são os sujeitos da pesquisa em que buscamos descobrir se as crianças estão sendo consultadas para responder questões sobre elas.

QUADRO 1: PRODUÇÃO ACERCA DA INFÂNCIA NO PPGE

PRODUÇÃO ACERCA DA INFÂNCIA NO PPGE

AUTOR/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	LOCAL DA INVESTIGAÇÃO
Brito Neto (2008)	As concepções de gestoras de Centro de Referência da Educação Infantil (CREI s) acerca da educação infantil como forma de proteção social.	Dissertação	Gestores Escolares	Cidade
Coelho (2018)	Investigar as imagens e fotografias que revelam concepções sobre crianças e infâncias construídas e propagadas pelas Ciências Sociais e Humanas .	Tese	-	-
Costa (2015)	Investigar os discursos direcionados à educação da infância pobre, veiculados no Jornal A Imprensa.	Dissertação	-	Cidade
Escarião (2009)	Pensamento das crianças em relação a Educação Infantil .	Dissertação	Crianças, mães ou responsáveis pela criança	Cidade
França (2016)	Análise de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, entre os anos de 2008 a 2014.	Tese	-	Cidade
Macedo (2014)	Compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança na fase da infância	Tese	Crianças e Professores	Cidade
Pereira (2014)	Estudo dos discursos contemporâneos sobre a (in) disciplina na escola.	Dissertação	-	Cidade
Sampaio (2014)	Os significados do corpo, sentimentos e valores disseminados através das narrativas escritas para crianças nas suas imagens (ilustrações).	Tese	-	Cidade
Sousa (2019)	Análise das representações sociais de docentes sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil.	Tese	Professores	Cidade
Souza (2018)	Análise da organização e realização do trabalho pedagógico com crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.	Dissertação	Professores	Cidade

(Fonte: Elaboração pessoal, Repositório do PPGE/UFPB, 2022)

Nota-se uma invisibilidade de pesquisas relacionadas à infância, principalmente quando se refere às crianças que vivem nos territórios camponeses, como observamos no Quadro 1: produção acerca da infância no PPGE,

Contudo, destacamos o trabalho de Coelho (2018), pois em suas abordagens, a autora considera que há uma pluralidade das infâncias. Enfatizamos também Escarião (2009) e Macedo (2014), os quais utilizaram crianças como participantes das suas pesquisas e buscaram métodos não tradicionais, para as investigações que os aproximaram das crianças, tais como desenhos e câmeras fotográficas.

Organizamos o quadro em quatro colunas. A primeira, para identificação do trabalho com o nome e o ano de publicação, a segunda é o título da pesquisa com o objetivo de situar a temática, a terceira se trata do tipo de produção com o propósito de mostrar em que nível a discussão é desenvolvida, a quarta coluna são os sujeitos da pesquisa em que buscamos descobrir se as crianças estão sendo consultadas para responder questões sobre elas.

QUADRO 2: PRODUÇÃO ACERCA DA INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS DA CAPES

AUTOR/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	PERIÓDICO PUBLICADO	SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	LOCAL DA INVESTIGAÇÃO
Tavares e Bem (2018)	A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo: uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas.	Rev. Ed. Popular	-	-
Silva e Sodre (2017)	As Crianças do Campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos.	CEDES	Oito crianças da Educação Infantil	Campo
Collet e Silva (2018)	As narrativas das crianças sobre as práticas educativas do Movimento de Mulheres Camponesas	Roteiro	Movimento de Mulheres Camponesas e as Crianças camponesas.	Campo
Coppe e Knopf (2016)	Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR. Rev. Bras. Educ. Campo.	Revista Brasileira de Educação do Campo	-	-
Costa e Peripolli (2012)	Educação e a Infância no Campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem	Revista Eventos Pedagógicos	Toda comunidade escolar	Campo
Vieira e Côco (2017)	Educação Infantil do Campo e Formação de Professores.	CEDES	Professores	Campo
Marques e Oliveira (2019)	Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas	Revista Cocar	Professores	Campo
Silva e Luz (2017)	Educação infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil	Cedes	Pais e responsáveis pelas crianças	Campo
Moreira, Rosa e Oliveira (2017)	Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas	Revista Brasileira de Educação do Campo	-	-
Freitas, Damasceno e Alves (2016)	Formação de professores da Educação Infantil no campo do Estado do Pará	Revista Cocar	—	-
Silva e Franzoni (2017)	Memórias e Atualidades da Educação Infantil no Assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, Santa Catarina	CEDES	Professores, moradores e agentes comunitários	Campo
Cordeiro e Jesus (2020)	O acesso à educação infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios	Revista Cocar	Duas mães, uma professora, um diretor de uma unidade escolar e com uma ex-secretária de educação do município	Campo
Batista (2018)	O Brincar nas Infâncias Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Crianças, pais e professores	Campo
Pasuch e Franco (2017)	O Currículo Narrativo na Educação Infantil das Crianças do Campo: Reflexões para um Diálogo Pedagógico	CEDES	Crianças, profissionais da escola, famílias, membros do movimento sindical, morador da comunidade e representante da gestão educacional da rede municipal.	Campo
Santos, Silva e Alves (2019)	Os impactos do PAR na educação infantil do campo: um estudo exploratório	Espaço Pedagógico	Gestão municipal	Campo

(Fonte: Elaboração pessoal, Repositório da CAPES, 2022)

Em suma, encontramos quinze (15) produções científicas referentes à infância camponesa. Não obstante, em apenas 33% as crianças eram agentes das produções. Dez (10) dos artigos trazem reflexões acerca da criança, como a Educação Infantil no Campo, Legislação da Educação Infantil ou Formação de Professores voltados para a Educação Infantil. Mas apenas cinco (5) produções comungam com o nosso objeto de pesquisa.

Destacamos que os profissionais da educação e as famílias são os narradores, os interlocutores, os explanadores, as vozes mais escutadas sobre a Infância do Campo. Com maior intensidade que as próprias crianças do campo. Acentuando um histórico de passividade das crianças em contar as suas histórias e, uma história para a criança do campo, em detrimento de um debate sobre a infância camponesa da criança no campo.

Na ausência de uma perspectiva pensada a partir da criança, ficou a cargo da escola e da família responder as questões sociais das crianças. As crianças não são encaradas como agentes em seus espaços quando se analisa pela ótica familiar e escolar. Sobre essa demanda Alanen (2014, p.46) interroga a quem ou o que se qualifica como um agente em um campo específico. Ele apresenta os conceitos de Bourdieu e define que as crianças podem ser consideradas agentes em seu campo.

Na concepção de Bourdieu, homens e mulheres são considerados como agentes que em suas atividades diárias utilizam seus recursos (capitais) e assim, reproduzem as características estruturais da sociedade em geral. Ainda que em seu trabalho Bourdieu não tenha tentado abordar as crianças como agentes, pode-se argumentar que sua concepção também permite que as crianças sejam consideradas nesta perspectiva (ALANEN, 2014, p. 40).

Portanto, podemos definir as crianças como agentes em seus espaços. Agentes no sentido de "não como indivíduos biológicos, atores ou sujeitos, mas como agentes que são socialmente constituídos como ativos e atuando no campo em questão pelo fato de que eles possuem as propriedades necessárias para serem e capazes para produzir efeitos neste campo" (ALANEN, 2014, P. 46). Uma produção científica realizada nessa perspectiva, com as crianças como agentes, será uma produção de infância *da* criança do campo.

Podemos associar a limitação de uma produção científica *da* criança, no campo, como sendo o resultado construído historicamente de negação aos povos camponeses. Embora timidamente, as DCNEI exponham a situação das crianças do campo, retrata a violência simbólica por afirmar que as crianças vivem uma situação de desvantagens em relação ao acesso à educação. Relatam ainda, que além de receberem uma baixa cobertura do atendimento escolar, enfrentam as precárias instalações, as inadequações de materiais e professores, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e

permanência na Educação Infantil no Campo e uma violação do direito à educação das crianças do campo (BRASIL, 2009, p.15).

A violência simbólica ocorre das disparidades de capitais (BOURDIEU, 2007), uma vez que a escola se converte em um aparelho ideológico e disseminador de reprodução da ideologia da classe dominante. Silva (2018, p. 78-9) argumenta que essas práticas de dominação e, conseqüentemente opressão aos povos do campo são resquícios do colonialismo que configurou o território e a escola para os povos camponeses.

Não só constatamos poucas pesquisas com as crianças, mas a necessidade de emergência de metodologias apropriadas na investigação com as crianças, ter as crianças como agentes nas pesquisas decreta uma provocação aos pesquisadores, uma vez que, para sair dos modos tradicionais de coletas de dados eles precisam averiguar suportes teóricos e metodológicos para transpor as crianças de meros objetos nas pesquisas, para sujeitos da produção científica. Trabalhar com instrumentos que desvendem o universo lúdico, que façam com que se sintam à vontade para expor seus desejos, suas representações, sua liberdade e deixar fluir suas contribuições, suas opiniões e seus sentimentos acerca do mundo.

Daí a importância do tema desta pesquisa que pode contribuir com a lacuna de reflexões sobre as infâncias do campo.

1.3 Estrutura da Dissertação

Este trabalho está organizado em mais três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, situamos nossa pesquisa apresentando acerca da problemática, objeto de estudo, objetivos geral e específicos. A apresentação do nosso percurso formativo, das aproximações com a temática por uma lógica de continuidade de estudos e informações sobre a estruturação do trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos de Construção da Pesquisa”, trataremos da metodologia desta dissertação e os procedimentos das pesquisas com as crianças, com o foco nos instrumentos utilizados com as crianças que levam em consideração o campo de estudo da Sociologia da Infância.

O terceiro capítulo, nomeado “Diferentes Construções das Infâncias”, tem como foco: apresentar a construção do lugar da criança na sociedade, pois ele não é visualizado da mesma maneira, varia em cada sociedade de acordo com duas categorias: tempo e o território, o tempo como categoria da infância implica em mudanças de acordo com o período histórico, pois, à

medida que a sociedade se transforma, as crianças são encaradas de uma maneira condizente com o pensamento da época. E o território da Infância, se trata do território material e simbólico que a criança habita, salientamos que este, se constrói socialmente e se vê diretamente influenciado pelos capitais econômico, cultural, simbólico e social que as crianças detêm (BOURDIEU, 1983). Para concluir, no capítulo apontaremos considerações da nossa investigação de como essas duas categorias: o tempo e o território, são determinantes para a construção da infância, a partir dos olhares das crianças, gerando a infância camponesa.

Por fim, no capítulo quatro, pretendemos desdobrar os achados da pesquisa acerca dos olhares das crianças sobre a vida no campo, a partir dos espaços socioculturais e lúdicos que formam a infância camponesa no Assentamento Chico Mendes I.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Para abarcar as questões objetivas e subjetivas que envolvem as infâncias camponesas, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, é do tipo qualitativa, uma vez que objetivamos compreender o campo a partir das percepções das crianças sobre as infâncias camponesas. A abordagem qualitativa trabalha com as questões não quantificadas, além do mais procura responder as questões particulares, trabalhando com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1993).

Nossa pesquisa é descritiva e analítica, de acordo com Gil (2008, p; 42) é descritiva por ter como objetivo primordial a descrição das configurações da vida no campo e as infâncias camponesas a partir da percepção das crianças. E é analítica conforme Fontelles et al. (2009, p. 6), por ser um tipo de pesquisa qualitativa que envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em um determinado estudo, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo.

Para a pesquisa bibliográfica realizamos um levantamento da produção acadêmica acerca da temática, o qual já foi apresentado no capítulo anterior como uma justificativa para continuidade dos estudos, uma sondagem sobre a produção acadêmica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos e no PPGE, utilizando como buscadores as palavras-chave: infância no/do campo, infância camponesa, criança no/do campo, Educação Infantil do/no Campo.

No prisma teórico-metodológico, este trabalho têm como prismas e princípios a Educação Popular do Campo e a Sociologia da Infância. Por Educação Popular do Campo constitui em uma união da Educação Popular e da Educação do Campo, como sua vertente. E a abordagem da Sociologia da Infância, trata-se segundo Sepúlveda-Kattan (2021, p. 139) “*la sociología de la infancia es un intento incipiente por recuperar la voz de un grupo social sistemáticamente excluido del campo del conocimiento.*” A sociologia da infância encara as crianças como capazes de realizar interações e dar sentido às suas ações, sujeitos sociais, seres ativos capazes de construir, transformar e (re)inventar. Buscamos suporte na sociologia da infância latino-americana, a qual é uma sociologia crítica que considera contexto social em que a criança é inserida e desconsidera a ideia de uma criança universal, pois:

La sociología de la infancia es una sociología crítica porque busca superar el orden epistemológico hegemónico de conocimiento sobre los niños, e implica un componente normativo y emancipatorio que pretende elevar el estatus social

de la infancia. Se opone, en primer lugar, a la idea universal y homogénea de “niño”, cuyo desarrollo se presenta como una fuerza estructural endógena que emprende y culmina independientemente del contexto social en que se encuentra inmersa. Se opone, asimismo, a la subordinación infantil en el sistema adultocéntrico, reconociendo la existencia de relaciones de dominación entre adultos y niños a través de diversos sistemas de control cuyos agentes son, principalmente, la familia, el sistema educacional, el sistema de salud, la justicia, así como las restricciones políticas, económicas y laborales (SEPÚLVEDA-KATTAN, 2021, p. 135).

Ademais, nossa pesquisa se baseou metodologicamente nos princípios da Educação Popular do Campo, buscando, como realça Freire (1967), um método ativo, dialógico, crítico e criticizador. Desta feita, optamos por uma objetividade teórica metodológica, pois, como defende Demo (1995), a aceitação de determinado método envolve decisão moral, porque implica práxis social e uma visão crítica do mundo.

Em nossa pesquisa, nos posicionamos a serviço do oprimido, dando voz aos sujeitos, pretendemos ter uma postura crítica e um olhar sensível às questões camponesas e em defesa da educação, respeitando os diferentes saberes e evidenciando os achados da cultura local. Assim, temos como compromisso de pesquisa promover a educação que defendemos, ou seja, com uma leitura crítica e engajada a realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade (BATISTA, 2016).

O campo de pesquisa foi o Assentamento Chico Mendes I, fruto da luta dos camponeses Sem Terra organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST que resultou num território camponês com a desapropriação de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 1999, no município de Riachão do Poço, Região Geográfica Imediata de João Pessoa, distante 5.6 km da Capital. Em consonância com o pensamento de Batista (2010), para compreender dados elementos de uma determinada realidade em que a comunidade está inserida, é necessário compreendê-la em sua temporalidade e em sua espacialidade.

O município pertence ao estado da Paraíba e limita-se com os municípios paraibanos de Caldas Brandão, Mari, Sapé e Sobrado. Conforme os dados de 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a extensão territorial do município de Riachão do Poço é de 40.460 km² e a população estimada é de 4.571 pessoas.

O Assentamento Chico Mendes I possui uma realidade bem semelhante a outros Assentamentos do MST, marcado pela luta e resistência dos povos. Em Nascimento (2017, p. 37-48) as lideranças do Assentamento afirmaram: “*que não existiu conflitos, mas tiveram*

dificuldades”, no sentido que não ocorreu conflito armado e direto com os donos da Terra, porém no decorrer das entrevistas, percebemos que existiram diversas formas de violências vivenciadas no processo, como por exemplo: a violência psicológica e outras formas de violências invisíveis aos olhos, porém sentida no cotidiano, como uma correlação de poder dos filhos dos donos das fazendas e, as questões de falta de comida durante a ocupação. Além disso, havia: a falta *de direitos básicos como*: à terra, à educação, à proteção social, à moradia adequada, à saúde, aos serviços de saneamento básico, ao trabalho e muitos outros.

Da mesma maneira que os Acampamentos ou Assentamentos do MST enfrentam dificuldades singulares, eles também possuem um eixo central e característico, eles não lutam apenas pela terra, mas por lutas sociais combinadas, afinal a luta é feita por famílias inteiras, crianças, jovens, adultos e idosos, cada faixa etária necessita de especificidades e o coletivo se organiza para concretizá-las, Caldart (2001, p. 1) endossa ao dizer que estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno das suas metas, envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos e outros que julgarem necessários de acordo com as individualidades dos grupos, se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena. Dessa maneira, depois/durante a terra conquistada a luta continua, por educação, por saúde, por proteção social e todos os direitos legítimos da população camponesa.

O Assentamento Chico Mendes é composto por 120 famílias, foi formado pela ocupação de terras improdutivas de duas fazendas vizinhas, a fazenda Ipanema e a fazenda Bela Vista, mesmo com a proximidade há uma distância territorial entre os núcleos das duas antigas fazendas, os acampamentos aconteceram no entorno das casas das fazendas e quando foi decretado o direito às terras, metade dos camponeses ocuparam uma fazenda e a outra metade a outra.

Nesse cenário, a antiga fazenda Ipanema é o Chico Mendes I e a Bela Vista o Chico Mendes II. Na nossa pesquisa trataremos das questões, no que concerne a Chico Mendes I, o qual ocupa as terras da antiga fazenda Ipanema e o açude grande.

Na atualidade, os camponeses do Assentamento desenvolvem uma produção econômica bem diversificada e peculiar, a qual se dá em torno da agricultura familiar: como a produção de feijão verde, macaxeira, amendoim e milho. Além da pesca no açude da região, conhecido

como Açude Grande, por ter uma alarga extensão, existem os cultivos de peixes e camarões em viveiros, produção de mel e a criação de animais, como bovinos, suínos e avicultura.

Nosso locus de pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I. Consideraremos a escola como nosso ponto de partida e de retorno da pesquisa, um locus de seleção dos sujeitos participantes:

FIGURA 1 – ESCOLA DO ASSENTAMENTO CHICO MENDES



(Arquivo Pessoal, 2022)

Estruturalmente, a escola é pequena, porém abarca a necessidade do Assentamento para o ensino fundamental 1, ao lado do prédio vem sendo construído um anexo para aumentar as dependências da escola. O prédio possui um pátio na frente, 1 cozinha, 1 sala de secretaria e diretoria, 2 banheiros e 2 salas de aula, apesar de não ter janelas, as salas de aula apresentam uma iluminação que garante boa visibilidade e são climatizadas. A seguir apresentaremos uma imagem que mostra a estrutura física e a organização da sala de aula.

FIGURA 2 – SALA DE AULA DA ESCOLA CHICO MENDES



(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes possui duas unidades, primeiro é no Assentamento Chico Mendes I, conhecido também como Ipanema e o segundo no Bela Vista, visto que há uma distância entre as duas fazendas, foram construídos dois prédios para atenderem as demandas dos assentados nas duas fazendas.

A escola que pesquisamos se localiza na frente da casa grande da antiga fazenda Ipanema, inclusive, a varanda da casa é um espaço utilizado pela escola em determinadas ocasiões (quando aconteciam, por exemplo, as aulas do Mais Educação que foi um Programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, ofertava para as crianças da escola aulas de reforço).

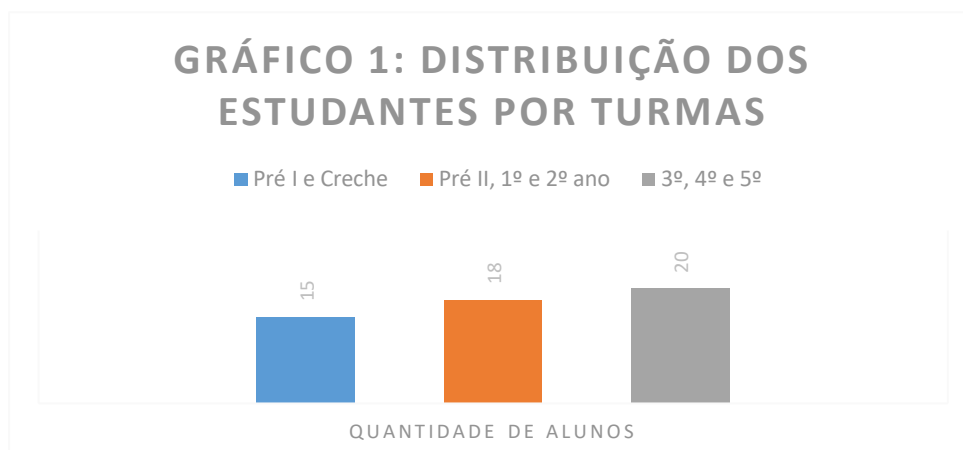
FIGURA 3: CASA GRANDE DA ANTIGA FAZENDA IPANEMA



(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

A escola é de esfera municipal, funciona de manhã e tarde, com a Educação Infantil e Ensino fundamental anos iniciais, atende as crianças do Assentamento da creche ao 5º ano, todas as turmas são multiseriadas. As turmas multisseriadas dizem a respeito de salas de aula compostas de diferentes anos escolares, no mesmo espaço, sob a responsabilidade de um único professor que leciona. Na escola estudam o total de 53 crianças. O gráfico 1 apresenta a distribuição de estudantes por turmas.

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR TURMAS



(Fonte: Escola, elaboração pessoal, 2022)

Os sujeitos da investigação são 20 crianças estudantes da turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos, dos anos iniciais do ensino fundamental da escola do Assentamento.

Quadro 3: ORGANIZAÇÃO DA TURMA MULTISSERIADA DO ASSENTAMENTO

ORGANIZAÇÃO DA TURMA MULTISSERIADA DO ASSENTAMENTO	
ANO ESCOLAR	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
3º ANO – Fundamental I	10 crianças
4º ANO – Fundamental I	1 criança
5º ANO – Fundamental I	9 crianças
TOTAL DE ESTUDANTES:	
	20 crianças

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Para a realização da pesquisa de campo, depois de submeter ao comitê de ética, utilizamos instrumentos que auxiliaram na coleta de dados com as crianças, realizamos oficinas pedagógicas lúdicas no contraturno das aulas regulares na escola. Compartilhando do mesmo pensamento de Scramingnom (2019, p. 63-4) nossa pesquisa não é *sobre* as crianças do campo, mas *com* as crianças do campo, utilizar a preposição *com*, reafirma o desejo de conhecer suas visões sobre suas experiências por elas mesmas, pela escuta de suas falas, em vez das informações serem fornecidas pelos adultos, além de ser o reconhecimento de que as crianças são pessoas que devem ser tratadas com respeito e ética.

As 20 crianças participantes foram escolhidas a partir de quatro critérios que definimos para demarcar os participantes em nossa pesquisa: idade; ser assentada; assentimento e aceitação das crianças e anuência de seus responsáveis.

1. Idade- elas precisam ter uma idade entre 6 (seis) e 10 (dez) anos. Esse critério idade está em conformidade com o Art. 32 da LDB, o qual indica que o ensino fundamental deve se iniciar com a faixa etária de 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 1996), à vista disso, pretendemos trabalhar com as crianças estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em idade regular.

2. Ser Assentadas - as crianças participantes precisam morar no Assentamento Chico Mendes, em Riachão do Poço na Paraíba.

3. Assentimento e Aceitação das crianças – elas precisam assentir participar e aceitar a pesquisa. Como Barbosa (2019, p. 203) salienta, o assentimento das crianças na pesquisa é uma postura ética e metodológica, pois, embora não possa prescindir os trâmites legais, as crianças produzem sentidos para a presença do pesquisador no campo. A Aceitação da pesquisa pelas crianças é fundamental para a coleta de dados, Cosaro (2009, p. 87-96) apresentou por meio do seu estudo nas escolas italianas que não existe a possibilidade de pesquisar com crianças sem ter a aceitação do pesquisar pelo grupo de crianças. Além do mais, defendemos as crianças como atores sociais, e encarar que devem decidir se querem ou não participar e colaborar com a pesquisa é compreendê-las como sujeitos ativos.

4. Anuência de seus responsáveis – embora as crianças possam assentir se querem participar ou não da pesquisa, elas não podem prescrever a sua participação, conforme o Art. 4º do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) as famílias têm o dever de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças, portanto precisamos da permissão dos responsáveis legais das crianças que desejam participar da pesquisa. Logo, o assentimento e aceitação por parte das crianças e a permissão de seus responsáveis são critérios indissociáveis, a negação de um elimina o outro, de modo que, mesmo aceitando participar, a criança precisa da permissão. O assentimento por parte das crianças e a permissão dos responsáveis é um processo contínuo, conforme definido na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) procuramos abranger os envolvidos nas tomadas de decisões através da divulgação das informações relevantes e dos procedimentos em linguagem que possibilitaram a compreensão, e da exteriorização por parte dos envolvidos de suas preferências, respeitando as suas singularidades.

Para a etapa da pesquisa de campo com as crianças, se fez necessário um diálogo prévio com os educadores para conhecer as turmas, o perfil dos educandos participantes. Em seguida, junto com os educadores, apresentamos a proposta para as crianças com uma linguagem que seja acessível para as suas compreensões. Posteriormente, reuniremos as crianças interessadas

e seus responsáveis legais para a apresentação da proposta, assentimento e autorizações. Os responsáveis pelas crianças assinaram os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e cada criança interlocutora assinou um Termo de Assentimento, o que demonstra respeito a elas, tanto as crianças quanto as famílias foram informadas sobre detalhes da pesquisa, inclusive de seu anonimato.

Realizamos oficinas pedagógicas lúdicas, com instrumentos metodológicos que proporcionaram o ouvir, o diálogo e o sentir com as crianças assentadas, com técnicas e procedimentos que permitam a livre expressão delas, como: fotografias, desenhos, produção de textos. Porém, antes de selecionar quais instrumentos, realizamos uma avaliação diagnóstica com as crianças participantes para identificar quais os instrumentos devemos aplicar de acordo com a linguagem, a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Adequar o instrumento ao nível das crianças é algo particularmente importantes na realização de pesquisas com o público infantil, para garantir que a compreensão delas sobre as perguntas é a mesma do pesquisador (CORSARO, 2011, p.60).

Para preservar o anonimato, a primeira atividade proposta as crianças foi a escolha de um novo nome para ser utilizado no trabalho (que chamaremos de nome fictício), sugerimos para elas escolherem um nome a partir dos elementos que poderíamos encontrar no Assentamento, assim já passamos a coletar um conhecimento prévio sobre o Assentamento.

Os nomes escolhidos pelas crianças foram de elementos do Assentamento que mais se despertavam para elas, no quadro branco escrevemos uma lista para evitar a repetição do elemento, ao tempo que escolheram seus nomes fictício elas proporcionaram um conhecimento prévio do que encontraríamos no Assentamento.

A seguir sistematizamos os nove (9) encontros que realizamos na escola do assentamento e as referidas atividades desenvolvidas.⁵

⁵ No item a seguir apresentaremos com mais detalhes como as atividades com as crianças foram desenvolvidas.

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

MÊS/ANO	ENCONTRO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Abril/2022	1º	Apresentação do Projeto de pesquisa para a Secretária de Educação
	2º	Apresentação do Projeto de pesquisa para a Gestora da unidade escolar e Professora da turma. Observação da dinâmica escolar.
Maió/2022	3º	Conversas com os responsáveis e os estudantes para apresentar a Proposta da Pesquisa em busca do assentimento e aceitação das crianças e anuência de seus responsáveis.
	4º	Observação na sala de aula. Observação das brincadeiras no intervalo da aula. Escolha dos nomes fictícios pelas crianças
	5º	Observação na sala de aula. Atividade diagnóstica com as crianças.
	6º	Oficina com as crianças.
Junho/2022	7º	Oficina com as crianças.
	8º	Oficina com as crianças.
	9º	Oficina com as crianças.
Outubro/2022	10º	Oficina com as crianças.
Novembro/2022	11º	Oficina com as crianças.
Dezembro/2022	12º	Atividade de encerramento e recolhimento dos materiais.

(Fonte: Elaboração pessoal, 2022)

Antes da aplicação dos instrumentos, realizamos três passos fundamentais para nossa entrada no campo: 1- conversamos com a professora da turma para compreender as potencialidades e as dificuldades das crianças em sua visão; 2- Praticamos a observação das crianças nos espaços da escola, durante o intervalo e na sala de aula; 3 –realizamos uma avaliação diagnóstica para identificar o nível das crianças e se certificar quais os instrumentos devem ser aplicados de acordo com a linguagem, a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Adequar o instrumento ao nível das crianças é algo particularmente importantes na realização de pesquisas com o público infantil, para garantir que a compreensão delas sobre as temáticas é a mesma do pesquisador.

Procuramos desenvolver métodos de investigar as crianças para além das formas tradicionais de pesquisas, buscando ouvir as vozes das crianças e desenvolver uma pesquisa não sobre as crianças, mas, com as crianças.

2.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Baseados na perspectiva da Sociologia da Infância, seguimos instrumentos de coleta de dados que possibilitaram a aceitação da pesquisa e a participação das crianças, de um modo que, elas sentiram incentivadas e à vontade para tal. As pesquisas com crianças devem, contudo, ser interpretadas com prudências, dadas as exigências especiais enfrentadas pelos pesquisadores na utilização dos métodos (CORSARO, 2011, p. 59). Campos (2008, p. 11) apresenta o desenho e a pintura como sendo um meio para coletar os dados com as crianças:

Enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado (s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teóricos – metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança.

De forma que as pesquisas com as crianças indicam outra lógica ao pesquisar, pressupõe uma posição do pesquisador dissemelhante a quando pesquisa com adultos. Os autores citados de antemão compreendem que ao pesquisar com as crianças é necessário ter essa dissemelhança, no sentido que buscam outros instrumentos para realizarem as coletas de dados, tais como: o desenho e a pintura que foram os elementos elencados para retratarem os pontos de vistas das crianças. No decorrer da nossa pesquisa nomeamos esses métodos adequados para as crianças de instrumentos lúdicos de pesquisa, uma vez que, vamos buscar transformar as formas tradicionais de coletas de dados em formas lúdicas e atrativas para as crianças.

Utilizamos durante as pesquisas no Assentamento Tiradentes diversos procedimentos metodológicos que colaborassem para o desenvolvimento e envoltura das crianças com a pesquisa como: vídeos, desenhos, produção de textos, maquetes, caderno de perguntas e temas geradores, a partir desses instrumentos se teve como analisar o cotidiano das crianças, o horário destinado às brincadeiras, o local, com quem e quais as suas brincadeiras preferidas e assim interpretar a infância no campo (NASCIMENTO;BATISTA, 2017, p. 415).

Outros pesquisadores, como Soares (2006) também apresentaram instrumentos lúdicos para a coleta de dados, como: as rodas de conversa; o registro escrito ou gráfico; os recursos multimídia; a expressão dramática; e as técnicas visuais individuais/grupais. Outro autor renomado que utilizou de instrumentos de coleta de dados para além dos habituais foi Corsaro, o qual apontou a criação de vídeos como sendo uma alternativa para buscar outro horizonte nas crianças:

incluem gravação audiovisual de atividades lúdicas e rotinas, como jogos de faz-de-conta, representações, debates e disputas, e jogos com regras. A gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis porque muitas de suas brincadeiras são não verbais, mas rápidas e altamente complexas. Como resultado, é muito difícil capturar a densidade e a complexidade das brincadeiras em notas de campo (COSARO, 2011, p. 67).

Scramingnom (2019, p. 63) apontou que além de realizar observação sobre a rotina das crianças e registros no seu caderno de anotação, outras estratégias metodológicas foram a realização de entrevistas coletivas no formato de um jornal, denominado pelas crianças de *Jornalzinho da Manhã*. Já a pesquisadora Maia (2019, p. 100) apresentou que no seu caminho metodológico foram observadas turmas de pré-escola em todo o seu cotidiano e nas atividades relacionadas às datas comemorativas, e que as crianças foram ouvidas em atividades livres e dirigidas pelas professoras, relacionadas ou não ao tema e em rodas de conversa específicas da pesquisa.

No caso de Castro (2019, p. 132), os instrumentos utilizados foram as notas de Campo, metodológicas e pessoais orientadas por um roteiro de observação, depois de ter um panorama geral, no segundo momento, ela convidou as crianças a contarem como elas olham usam os espaços e se apropriam dele, por meio de uma oficina de fotografia. Podemos verificar em Batista (2018, p. 188-9) que para as pesquisas com crianças, precisamos definir técnicas e procedimentos que permitam a livre expressão delas, as informações poderão ser captadas por fotografias, entrevistas, desenhos e textos.

A pesquisa se dá a partir de oficinas envolvendo atividades lúdicas, desenhos, brincadeiras. Para efetivar o conhecimento, sobre as crianças do campo, foram usados vários procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa e linguagens tais como: observação, entrevistas, rodas de diálogo e oficinas de múltiplas linguagens na escola e fora dela, que constam de atividades de desenho, produção de textos sobre “como é a vida no campo” e o recurso da autobiografia das crianças – O livro da minha vida, no qual, as crianças são incentivadas a escrever e/ou desenhar suas histórias em cadernos distribuídos com um roteiro (BATISTA, 2018, p. 189).

Naturalmente, vastas possibilidades de instrumentos podem colaborar para uma investigação ética e que valorize os saberes das crianças, o que precisamos ponderar é quais os instrumentos adequados para a faixa etária, o entendimento e o envolvimento das crianças na pesquisa, além dessa preocupação precisamos esclarecer que os instrumentos podem ser utilizados de formas associadas. Soares (2006, p. 36) em torno da diversidade de ferramentas

metodológicas, apontou que elas deverão ser passíveis de serem utilizadas em qualquer contexto de investigação e que deverão ser utilizadas de uma forma associada, de forma a rentabilizar as diferentes competências das crianças, para que a construção de conhecimento acerca da infância seja um conhecimento válido e sustentado cientificamente. Para sintetizar o pensamento de Soares (2006) elaboramos um quadro informativo com as quatro possibilidades expostas em sua abordagem para a investigação com as crianças.

QUADRO 5: FERRAMENTAS PARA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

FERRAMENTAS PARA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS			
TIPO	INSTRUMENTO	FRAGILIDADES	POTENCIALIDADE
Ferramentas metodológicas que apelam à oralidade	Desde às tradicionais entrevistas individuais, aos pequenos grupos de discussão ou aos debates em grande grupo.	Uso das formas tradicionais de investigação, porém o formato, orientação e duração deve ser planejada de acordo com as implicações de cada crianças.	permite rentabilizar as competências de crianças que não dominem por exemplo o registo escrito ou que não estejam à vontade relativamente a outras possibilidades de construção de informação.
Ferramentas metodológicas que apelam à criatividade em termos de registo escrito ou gráfico	Diários, ensaios ou registos do quotidiano.	Para um melhor aproveitamento da ferramenta as crianças preferencialmente devem dominar o registo escrito.	Todas as crianças podem participar, pois o registo gráfico, apresenta-se como uma possibilidade de participação na construção do conhecimento, para aquelas crianças que não dominam ainda o registo escrito.
Ferramentas metodológicas que apelam à utilização de recursos multimídia	A fotografia, vídeo e as técnicas visuais individuais ou em grupo, como a cartografia.	Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registo em vídeo e em fotografia.	Permite documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia, em suma, torna-se parceiras no processo da investigação em curso, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo.
Ferramentas metodológicas que apelam à expressão dramática	Técnicas dramáticas, de role-play ou ainda a observação de situações de faz-de-conta.	Permitem recuperar representações que por vezes podem ficar, ocultas ao olhar adulto-centrado do investigador.	Permite recriar as representações das crianças acerca dos mundos, dos sentimentos, das ações que os trespassam e que acabam por retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências.

(Fonte: SOARES, 2006, p. 36-8)

Colocar as crianças como protagonistas da sua história é uma demanda consolidada, quando se trata de pesquisa na infância, em conformidade com nossos escritos anteriores é

possível aplicar instrumentos que permitam a visibilidade das crianças nas investigações científicas.

Os paradigmas que inviabilizavam as crianças como protagonistas, passaram a ser rompidos no decorrer dos anos e a infância passou a ser compreendida de outra forma. Essa compreensão é diretamente relacionada com uma categoria que emergiu e destacou-se no mundo científico em meados do século XX, a Sociologia da Infância, uma vertente da sociologia que procura compreender a sociedade por meio do estudo das crianças. Para veracidade desses escritos, trazemos o ponto de vista de Corsaro um dos mais relevantes estudiosos sobre a temática, segundo ele o conceito chave da Sociologia da Infância, perpassa dois pontos principais, um que as crianças não estão no mundo a devir e sim como agentes sociais e o outro que as crianças na infância não estão em uma fase de preparação para entrar na sociedade, elas se constituem parte da sociedade de forma estrutural.

Em **primeiro lugar**, as **crianças são agentes sociais**, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (...) **Segundo lugar**, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – **é uma forma estrutural**. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. **Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade.** (*Grifo nosso*) (CORSARO, 2011, p. 15-6)

Sintetizando os conceitos abordados por Corsaro, a Sociologia da Infância encara as crianças como seres sociais inseridos na sociedade de forma ativa e além dessa consideração, ele afirma que a infância é uma etapa integrada na sociedade, assim como a juventude, idade adulta e a velhice, mesmo que seus integrantes mudem, a infância permanece, porém estamos habituados a pensar que a infância é um estágio de preparação para a sociedade, não que ela já é parte estruturante da sociedade.

Além dessa questão, ao pesquisar com as crianças, precisamos ter outro cuidado específico, que é levar em consideração de onde a pessoa fala. Voltarelli (2021) argumenta que a partir da sociologia da infância latina são apresentadas discussões relacionadas aos cenários locais e as características que configuram a pluralidade da infância nos países sul-americanos.

Para Voltarelli (2021,p. 186) pensar as crianças a partir do seu lugar, é um fator definitivo para pensar as crianças como protagonistas da sua história e pensar a participação da criança na América do Sul, implica levar em considerações elementos como: as desigualdades sociais, as opressões, a segregação social, discriminação, preconceitos, racismo estrutural, subordinação, além de discursos colonizadores que limitam a possibilidade de participação das crianças na sociedade. A partir desse prisma, iniciamos na nossa pesquisa de dissertação oficinas e atividades lúdicas dirigidas com o propósito de dar voz as crianças.

2.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

*Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança.*⁶

A pesquisa com criança consiste num desafio na busca de suportes teóricos e metodológicos, que aticem a imaginação e a curiosidade das crianças e, mais importante que desperte nelas: o desejo de participar ativamente dos processos de investigação de forma ativa como sujeitos da pesquisa e não como meros objetos. Usar métodos que explorem o universo lúdico, que façam com que se sintam à vontade para expor suas emoções, suas representações, sua liberdade e deixar fluir suas opiniões, seus jeitos de agir e pensar poderá contribuir para que os conhecimentos gerados sejam a expressão mais próxima daquilo que elas são e pensam (NASCIMENTO; BATISTA, 2016, p. 604).

Para ficarem acessíveis às crianças, adequamos os instrumentos de acordo com o nosso público na pesquisa, de modo que, as crianças tenham a capacidade de entender e participar ativamente das atividades.

Os primeiros instrumentos ou recursos que utilizamos em nossos encontros com as crianças, foram o apelo de promover uma confiabilidade, e mais que a confiança delas, precisávamos da aceitação e interação. Corsaro (2005, p. 446) afirma em seus escritos que para pesquisar com crianças exige que o pesquisador seja aceito por elas.

Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. Mas o que há de fazer um homem crescido para ser aceito nos universos das crianças? Quando iniciei minha pesquisa não existiam modelos definidos para se seguir. Então, quando

⁶ (ITURRA, 1990, apud GUSMÃO, 1999) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200002>

de minha entrada nas primeiras das muitas pré-escolas que estudei nos Estados Unidos e na Itália, decidi que a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era “não agir como um adulto típico”. Este artigo descreve como consegui fazer isso em vários dos diferentes ambientes de educação da infância dos quais me tornei parte e onde convivi com crianças, seus professores e pais.

Nesse sentido, utilizamos três estratégias para se aproximar das crianças: a primeira foi encarar as crianças como sujeitos ativos e explicar para elas o nosso objetivo com as visitas, sempre deixando elas a vontade para tirar as suas dúvidas. Antes de iniciar nossas oficinas com as crianças, pedimos a permissão delas para realizar a pesquisa, explicamos os nossos objetivos e informamos que elas poderiam deixar de participar caso desejassem. Por muitos momentos, enquanto escrevíamos no diário de campo durante as observações, elas pediram para olhar ou perguntaram o que estávamos escrevendo, falar para elas o nosso propósito na pesquisa colaborou para a aproximação delas conosco.

A segunda estratégia foi de sempre que possível realizar as atividades junto com as crianças, sentar no chão, pintar desenhos, participar das brincadeiras e seguir as regras dos jogos impostos por elas. Essas atividades fizeram elas nos identificar como uma adulta “atípica”, por diversas vezes, elas chamavam para brincar com elas, contavam histórias e mostraram afeição.

E a terceira estratégia foi de reservar minutos antes dos nossos encontros para realizar dinâmicas com o propósito de estimular a aproximação e participação, nas dinâmicas seguimos nossa segunda estratégia e participamos junto com as crianças. As dinâmicas tinham com o objetivo propiciar um ambiente menos formal e mais agradável.

A primeira dinâmica ⁷que utilizamos foi a nomeada como: coordenada, composta por um quadro com perguntas, dividido por uma tabela com 6 números e 6 letras e, 2 dados, sendo um azul contendo os 6 números e um vermelho com as 6 letras. Cada coordenada gerava uma tarefa (36 ao todo), ao jogar os dados as crianças descobriam pela sua coordenada no quadro a tarefa que deveriam cumprir, por exemplo: se no dado de letras caísse na “A” e o de números o “1” a respectiva coordenada foi A1, na casa tinha como comando: A1: encoste em um objeto que tenha a cor azul e, assim sucessivamente. Para a leitura da atividade se voluntariaram 2 crianças que a turma elegeu como as que “sabiam ler”.

⁷ Mais detalhes das coordenadas no Apêndice I

Figura 4: DINÂMICA: ATIVIDADE COORDENADA
PRIMEIRA DINÂMICA: ATIVIDADE COORDENADA



(Fonte: Criar e Ensinar, 2022)⁸

Além da aproximação e a aceitação, por meio das atividades de dinâmicas, podemos observar algumas competências das crianças e conhecendo a turma, no sentido de ver quem dominava a leitura, de quem é mais reservado ou mais participativo, dentre outras características.

Outra atividade de dinâmica que aplicamos em nosso encontro, a qual teve como foco compreender o quanto as crianças conhecem uma das outras, foi no momento da leitura dos comandos, uma vez que elas indicavam os colegas que possuíam as características

⁸ Disponível no site: <https://www.criarrecriarensinar.com/2022/01/volta-as-aulas-dinamica.html>

correspondentes, explicavam e debatiam as temáticas. A atividade foi reproduzida no tamanho de painel (dimensão de 40x60cm = 4 Folhas A4), cada quadro tem uma descrição e foi enumerado de 1 ao 25, também separamos post-it com números e cada criança pegou um post-it e procurou na turma uma pessoa com a descrição do número correspondente.

FIGURA 5 : Dinâmica: ENCONTRE NA TURMA...
SEGUNDA DINÂMICA: ENCONTRE NA TURMA...

ENCONTRE ALGUÉM NA SUA TURMA QUE:

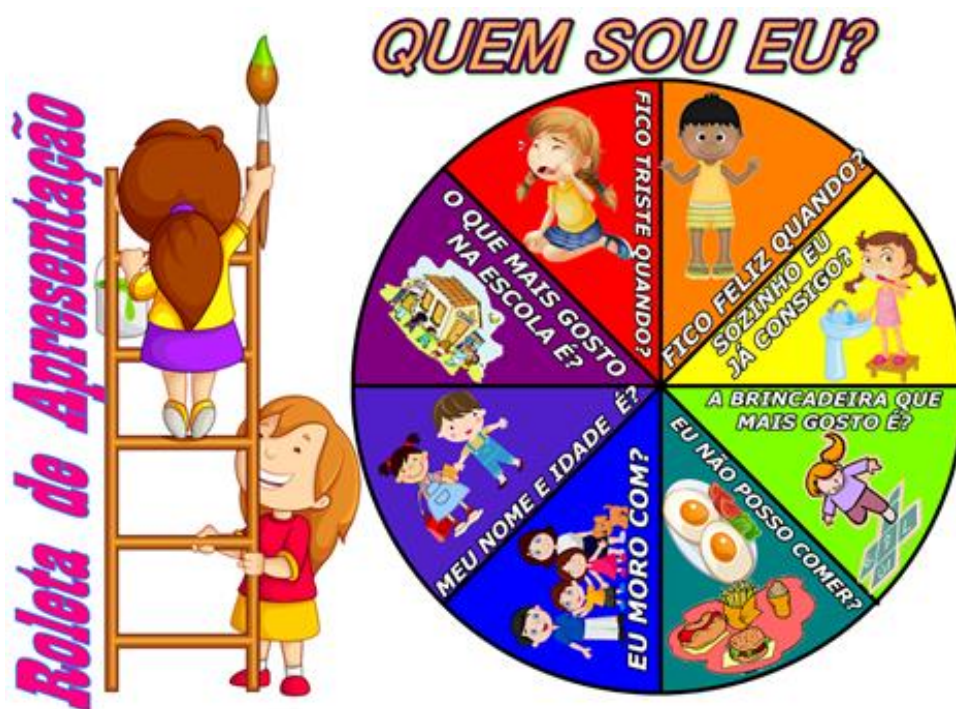
Sabe nadar	Tem o cabelo loiro	Adora praticar esportes	Tem uma irmã mais velha	Vive escutando música
Gosta de jogar futebol	Tem um irmão ou irmã na mesma escola	Se distrai muito fácil	Tem um cão de estimação	Tem olhos azuis
Tem um irmão mais velho	Gosta de ler livros	Tem olhos verdes	Não sabe nadar	Adora levantar a mão e participar das aulas
Não gosta de ler	Tem um gato de estimação	É filho(a) único	Tem o cabelo preto	É desastrado(a)
Está sempre com sono	Tem um irmão mais novo	Não tem animais de estimação	É um ótimo desenhista	Não gosta de praticar esportes

(Fonte: Live worksheets, ⁹2022)

Mais uma dinâmica que utilizamos foi a Roleta de Apresentação que serviu como passaporte para discutir quem eram as crianças, tratava -se de desenho representando uma roleta fracionada em oito (8) pedaços, cada um deles com uma pergunta: 1 – Fico triste quando? 2 – Fico feliz quando? 3 – Sozinho eu já consigo? 4 – A brincadeira que mais gosto é? 5 – Eu não posso comer? 5 – Eu morro com? 8 – O que mais gosto na escola é? Para brincar, a criança gira o pino no centro da roleta e na casa que ele parar será a da pergunta.

FIGURA 6- Dinâmica: Roleta de Apresentação

⁹ Disponível em: <https://www.liveworksheets.com/ji1707586qp>



(Fonte: Ensinando com Carinho,2022)¹⁰

As três atividades descritas anteriormente: Atividade Coordenada, Encontre na Turma e Roleta de apresentação, ilustradas respectivamente nas figuras 4,5 e 6, são dinâmicas, que por serem aplicadas na turma de crianças pesquisadas elas apresentaram visões iniciais sobre elas, porém não utilizamos essas atividades para coletar dados e sim para gerar uma aproximação nossa com as crianças. As dinâmicas, simbolizavam para crianças um momento de diversões, mesmo sendo uma brincadeira coordenada, para deixar o momento mais agradável as apresentamos depois das suas participações nas dinâmicas com: massinhas de modelar, lápis de pintar, revistas de pinturas, livros de histórias, quebra-cabeça e outros jogos educativos.

Como apresenta Soares (2006), existe um leque de ferramentas metodológicas para utilizar nas pesquisas com as crianças, cada uma possui um apelo único, como foi descrito no “Quadro 5: Ferramentas para Investigação com Crianças” e, elas tem como objetivo a coleta de dados, esses instrumentos denominamos de instrumentos lúdicos da pesquisa por cumprir com seu papel na coleta, contudo com aiosidade, levidão, divertimento e sutilidade. No quadro 6, apresentamos os instrumentos lúdicos aplicados de acordo com as ferramentas metodológicas que Soares (2006) apresentou em sua pesquisa. A caixa surpresa, brincadeira da trilha e o Jornalzinho do Campo foram instrumentos que trabalhamos como apelo para a oralidade das crianças, baseados nos modelos tradicionais de entrevistas e debates de grupo, porém se

¹⁰ Disponível em: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/>

distinguindo dos aspectos tradicionais de investigação por conceder a criança um recurso que garanta o seu envolvimento e entendimento. Também recorremos aos registros escritos e gráficos, como: um diário, um caderno de pergunta, um circuito de cartazes e o varal da identidade, descritos posteriormente.

QUADRO 6: FERRAMENTAS UTILIZADAS PARA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

TIPO – SOARES (2006)	INSTRUMENTOS LÚDICOS UTILIZADOS
Ferramentas metodológicas que apelam à oralidade	Dinâmicas de grupo, Caixa Surpresa, brincadeira da trilha, Jornalzinho do Campo e debates de construções coletivas sobre as temáticas propostas.
Ferramentas metodológicas que apelam à criatividade em termos de registo escrito ou gráfico	Diário, Caderno de Perguntas, Circuito da Sala, Varal da Identidade e Desenhos.
Ferramentas metodológicas que apelam à utilização de recursos multimídia	Vídeos Auxiliadores Mediadores, Maquete virtual de elementos e a Maquete do Assentamento.
Ferramentas metodológicas que apelam à expressão dramática	Criação de perfis

(Fonte: Elaboração Pessoal 2023)

Um instrumento de coleta de dados recorrente em os nossos encontros com as crianças foram as rodas de conversas, realizamos a partir de umas dinâmicas de grupo: a brincadeira do passa a caixa surpresa, conforme a figura 7 a seguir. A caixa surpresa é um recurso que desperta o interesse e a curiosidade das crianças e podemos trabalhar temas variados, além do mais ela é bem simples, envolvente e divertida.

FIGURA 7: CAIXA SURPRESA MEDIADORA DAS RODAS DE CONVERSAS



(Fonte: Arquivo pessoal, 2022)

O modo de utilização do recurso é o seguinte: as crianças formam uma roda e, passam a caixa de mão em mão, ao som de uma música, cantada rápida ou devagar, de acordo com a preferência e organização delas, que é: “Passa a caixa, passa a caixa, quem ficar com a caixa, quem ficar com a caixa, vai falar, vai falar!” Quem segura a caixa na hora que se cantou o último “falar”, é a criança que responde uma das perguntas ou fala a respeito do tema gerador

que se encontra dentro da caixa, depois os outros participantes da roda contam as suas impressões acerca do assunto e, assim a brincadeira prossegue, cada vez que a caixa parou as crianças intercalaram entre a direção (no sentido direito ou esquerdo) e o modo (lento ou devagar) que começou a girar a caixa surpresa.

A brincadeira da trilha, foi um instrumento de coleta de dados que utilizamos em mais de um dos nossos encontros com as crianças, pois assim como a caixa surpresa poderíamos utilizar de perguntas ou temas geradores variados. A brincadeira faz associação aos jogos de tabuleiro, porém as crianças eram as peças, contendo comandos em envelopes numerados do 1 (um) ao 15 (quinze), a criança joga o dado e anda de acordo com o número correspondente, ao chegar no envelope, ela pega um papel dentro e lê o comando. A figura a seguir ilustra a brincadeira da trilha.

FIGURA 8: BRINCADEIRA DA TRILHA

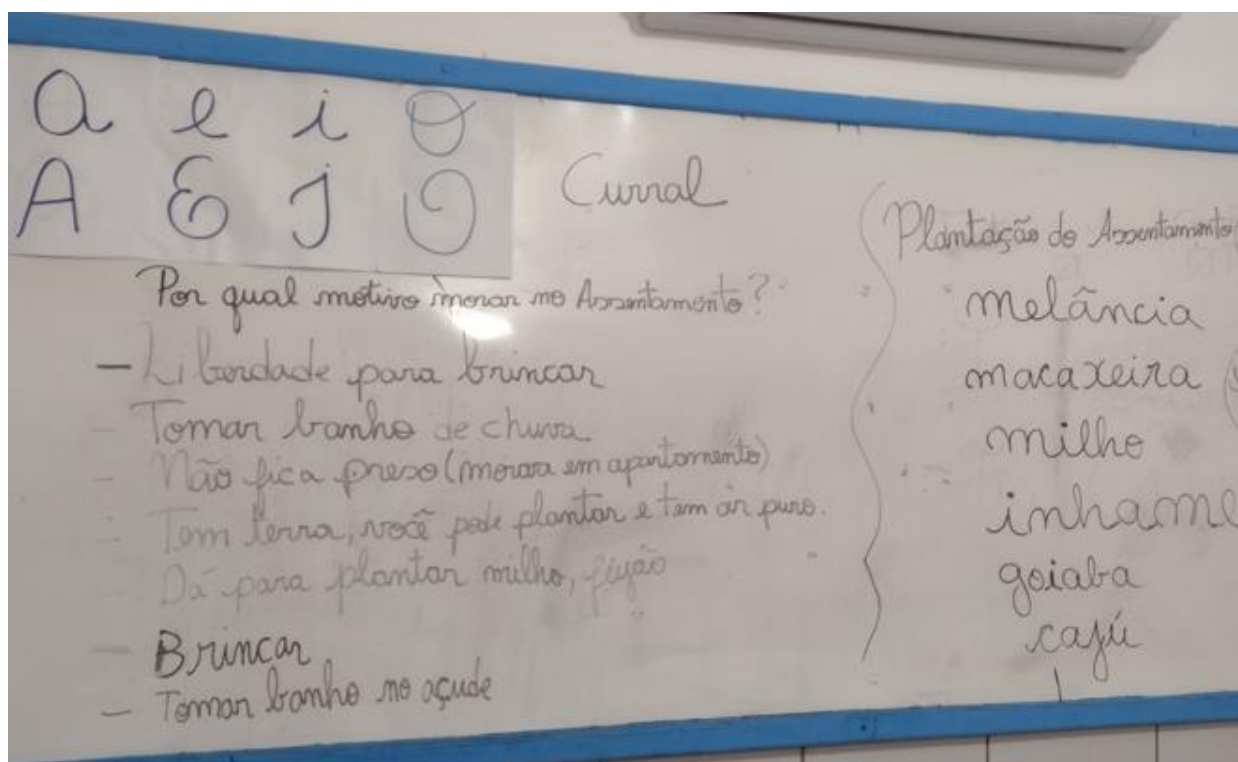


(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Para a brincadeira da trilha dividimos os estudantes em duas duplas, onde uma criança foi o leitor e a outra circulava pela trilha, resolvemos adequar a brincadeira, por ter crianças que dominavam a leitura e ter outras que ainda estavam no processo de aprendizagem da leitura. Colocamos as perguntas de acordo com o tema que iríamos abordar no encontro, ou sobre a escola, ou sobre o assentamento, ou sobre o cotidiano das crianças e assim por diante. A brincadeira da trilha teve uma aceitação bastante positiva, por parte das crianças, de modo que, utilizamos esse recurso em mais de um encontro.

Outro recurso que colaborou com nossa coleta de dados foi o Jornalzinho do Campo, para a brincadeira, uma criança foi a filmadora com a câmera, uma criança apresentadora, uma entrevistadora e os demais participaram sendo entrevistados. Para sistematizar e depois debater com as crianças sobre os assuntos escrevemos no quadro as palavras chaves das respostas das crianças. Os temas abordados foram: Por qual motivo você gosta de morar no Assentamento? Quais suas brincadeiras preferidas? E quais plantações existem no Assentamento? A seguir apresentamos uma imagem da lista da síntese das respostas das crianças durante a brincadeira.

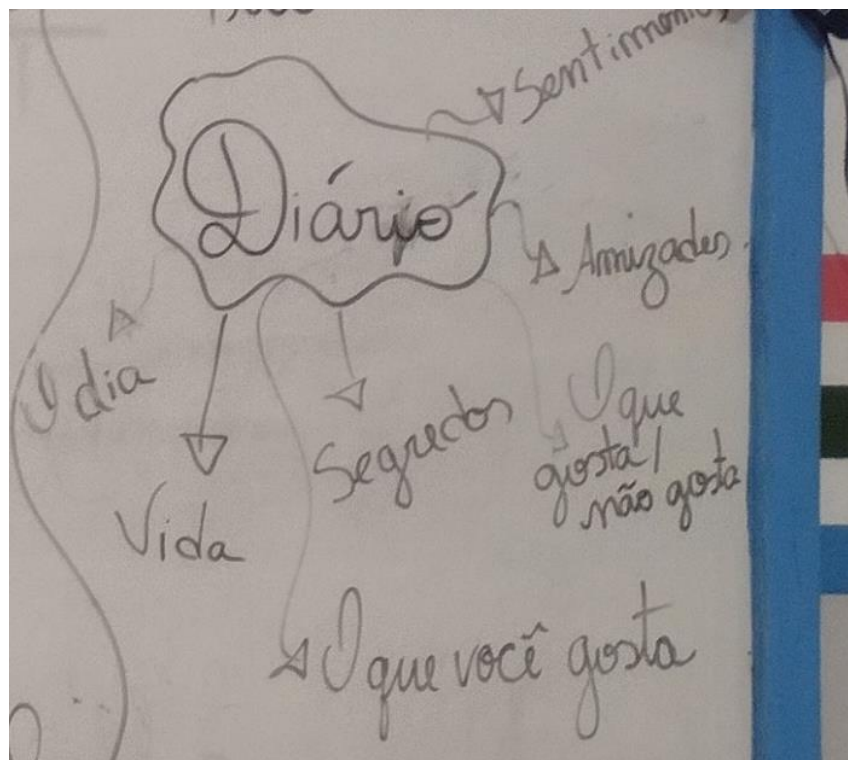
FIGURA 9: SÍNTESE DO JORNALZINHO DO CAMPO



(Fonte: Elaboração Pessoal 2022)

O diário foi outro instrumento para coleta de dados que utilizamos, na organização deles preparamos dois modelos, tanto para as crianças que sabem ler, como para as crianças que não dominavam a leitura, no primeiro exploramos mais os registros escritos e o segundo os registros gráficos. O diário é uma atividade que desperta a autonomia das crianças, uma vez que, as crianças passam uma semana com eles e escrevem ou desenharam sozinhos as suas impressões. Antes de entregar o diário às crianças, conversamos e explicamos para eles o objetivo da atividade, elas apresentaram os seus conhecimentos prévios sobre o recurso, que poderia ser utilizado para expressar os sentimentos, falar das amizades, contar a sua vida, relatar como foi o dia, guardar os segredos e expor o que gosta e o que não.

FIGURA 10: OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE UTILIDADE DOS DIÁRIOS



(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Por ter uma escrita livre, o diário, foi um recurso que abordou temas variados a respeito da vida das crianças, elas escreveram o seu cotidiano, falaram sobre a escola, acerca da sua família, a respeito dos animais e amigos. Mesmo não tendo um tema específico, apresentamos para as crianças um modelo para elas compreenderem melhor a proposta da atividade.¹¹

O caderno de pergunta foi outro recurso que utilizamos que trabalha tanto a parte escrita como gráfica das crianças, trata-se de uma brincadeira que foi muito recorrente na nossa infância (por volta dos anos 90), onde eram trocadas confidências. Cada pessoa escrevia o seu nome na primeira página e respondia perguntas seguindo a sequência, cada criança fica aproximadamente três dias com o caderno, visto que eram muitas perguntas. Na nossa infância costumávamos brincar com essa brincadeira, tanto de ter caderno de pergunta, como de responder as perguntas nos cadernos das outras crianças. Iniciamos o debate para descobrir as brincadeiras preferidas das crianças e aproveitamos para aplicar o recurso com elas. O caderno de Pergunta foi um instrumento¹² que já utilizamos em outras pesquisas e resolvemos aplicar nessa pesquisa, pois ele tem uma boa aceitação perante as crianças e além de abranger uma diversidade de questões.

¹¹ Para saber mais consultar o Apêndice II - MODELO DE UM DIÁRIO APRESENTADO PARA AS CRIANÇAS

¹² Mais informações sobre a listagem das perguntas no caderno no Apêndice III.

No Caderno de Perguntas as crianças responderam que suas brincadeiras preferidas eram amarelinha, pula-corda, bonecas, toca, futebol e escolinha. Quanto as brincadeira que não gostavam elas falaram de brincadeiras de mau gosto, empurrar, barra bandeira e lutas. (...) Todas as crianças que responderam no caderno de perguntas se gostavam de morar no Campo afirmaram que sim, pelas mais diversas razões, de que morar no Campo era bom, tinha ar puro e ficava livre dos barulhos da cidade, por saber lidar com a natureza, por poder plantar, cuidar do alimento e ainda ter espaço livre para brincar. (NASCIMENTO; BATISTA, 2017, p. 415 -6).

Com o intuito de abranger todas as crianças, nosso caderno de perguntas podia ser respondido escrevendo ou desenhando, pensamos em democratizar e deixar ao critério das crianças a forma que expressariam suas opiniões, pois consideramos que nem todas dominavam o processo de leitura e escrita, como também respeitamos a vontade de cada criança de se expressar.

Para escolher a sequência de resposta do caderno realizamos um sorteio na sala de aula, cada criança escreveu o seu nome no papel, sorteamos os nomes e listamos enumerando a sequência das crianças que iriam levar o caderno para casa. Estipulamos o prazo de 3 ou 4 dias por criança, para ter tempo de responder todas as perguntas. Como existem crianças que sabem ler pouco, elas se organizaram para ajudar os colegas no contraturno das aulas, visto que moram perto. As crianças ficaram bastante ansiosas para receber o caderno, responder as perguntas e ler as respostas dos colegas.

O Circuito da Sala é um instrumento recorrente em nossas pesquisas, em outros momentos a metodologia possibilitou a participação e a coleta de dados junto com as crianças. Nascimento e Batista (2017, p. 416) relatam que a partir do circuito da sala recolheu informação sobre detalhes da vida das crianças do campo, no tocante as brincadeiras e as ajudas que oferecem aos pais cuidando de animais e das plantas. A brincadeira apela para os registros gráficos das crianças, elas devem produzir cartazes sobre temáticas previamente selecionadas. São distribuídas no espaço da sala de aula cartolinas com um tema, as crianças divididas em grupos e cada grupo coloca suas impressões do tema na cartolina para a produção coletiva dos cartazes, como as crianças passam de uma cartolina para outra a atividade recebeu o nome de circuito.

FIGURA 11: CIRCUITO DA SALA



(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

Na pesquisa dividimos as crianças em sete (7) duplas, as quais circularam entre os cartazes com os seguintes temas: 1 – Como é o meu Assentamento; 2 – Como eu queria que fosse o meu Assentamento; 3- Como é a minha escola; 4 – Como eu queria que fosse a minha escola; 5 – O que eu faço quando não estou na escola; 6- Como é ser criança do campo; 7 – O que é ser Sem Terrinha. A cada 10 minutos a dupla trocava de cartolina, debatiam sobre a temática com a outra criança da dupla e continuavam na produção dos cartazes, por fim, debatemos sobre os elementos abordados em todos os cartazes.

Outras atividades confeccionadas junto com as crianças foram o varal da identidade, antes de levantar a discussão no que concerne a um assunto realizamos uma abordagem antes e um levantamento prévio do entendimento das crianças sobre o tema. A atividade perguntava sobre o nome, a idade, a data de nascimento, um retrato falado, a família e as preferências das crianças, como cor, livro e comida, o que deseja ser ao crescer e uma curiosidade sobre eles.

FIGURA 12: Varal da Identidade



(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

Para conduzir e direcionar os debates, também utilizamos com as crianças recursos visuais, ferramentas metodológicas que apelam à utilização de recursos multimídia, tais como: vídeos mediadores ¹³de acordo com o tema das nossas abordagens, que contribuíram para problematizar as discussões com as crianças. E as maquetes de elementos e a do Assentamento que representaram, as quais foram fundamentais para entender como é o assentamento na visão das crianças.

Outros elementos que apelaram para utilização de recursos multimídia foram as Maquetes, com o auxílio do data show projetamos a tela do computador no quadro para as crianças, primeiro mostramos para elas imagens de maquetes virtuais, conversamos sobre a importância e utilização do recurso, depois foi apresentado para eles um programa que cria design gráfico, chamado CANVA¹⁴, mostramos para as crianças como poderíamos escolher elementos e montar uma imagem. ¹⁵

No primeiro momento, para a ambientação das crianças com o programa sugerimos a criação de uma maquete virtual envolvendo os nomes fictícios que elas escolheram de elementos oriundos do Assentamento. Assim, abrimos uma tela em branco e juntos escolhemos os elementos. Por exemplo: ao digitar na aba de “elementos gráficos” a palavra abelha, aparece uma diversidade de desenhos, as crianças apontavam qual se aproximava mais com o que pensaram e escolhíamos a quantidade, o tamanho e o lugar para posicionar o desenho na nossa imagem e assim sucessivamente com todos os elementos.

Após uma compreensão melhor sobre a utilização do programa propomos a elas a criação de uma maquete virtual do Assentamento, primeiro conversamos sobre o lugar, desenhamos no quadro em coletivo um rascunho de representação do Assentamento, discutimos a partir dos desenhos produzidos por eles individualmente dos espaços de brincar e do resultado das atividades realizadas no Circuito da Sala. Em seguida, montamos junto com elas a maquete virtual do Assentamento.

¹³ No Apêndice IV consta um quadro com uma lista, os temas geradores e os links dos filmes.

¹⁴ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva>

¹⁵ No Apêndice V consta uma demonstração do manuseio do aplicativo

Apelando para a ferramenta metodológica da expressão dramática utilizamos o faz-de-conta para imaginar um perfil do Instagram ¹⁶, afim de captar mais informações pessoais sobre as crianças e pedimos para cada uma criar o seu perfil com suas preferências.

Figura 15: Criação dos Perfis

TUDO SOBRE MIM
Instagram Perfil

9 publicações 1000 seguidores 8000 segundo

NOME: _____ APELIDO: _____

CONTATO: _____

PÁGINA: _____

#comidafavorita	#minhafrase	#livrofavorito
#programadetv	#animaldeestimação	#passeiopredileto
#melhoramigo	#minhacasa	#melhoramiga

(Fonte: atividadeessuzaninho.com)

Os instrumentos lúdicos foram essenciais para realizarmos uma investigação junto com as crianças assentadas, Corsaro (2011, p. 68) ao falar da importância das ferramentas lúdicas, argumenta que mesmo sendo possível coletar dados junto às crianças com métodos tradicionais, há uma necessidade da pesquisa da infância em desenvolver e praticar métodos novos e “orientados à criança” a fim de incentivar elas a apresentarem suas próprias imagens e representações de suas vidas.

Há uma emergência de novas formas de se pesquisar, uma vez que, as crianças não são encaradas e tratadas mais da forma de outrora, de novos conceitos de criança sujeito germina também novas visões das crianças no processo científico, porém podemos dizer que o campo

¹⁶ O Instagram é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>

científico para pesquisas em que as crianças sejam protagonistas ainda é uma área que precisa de mais desenvolvimento. Ou seja, quando analisamos as pesquisas com crianças, encontramos um número escasso de pesquisas que elas são encaradas como sujeitos ativos e, se delimitar as crianças camponesas o número mingua com maior intensidade.

3 CONSTRUÇÕES DAS INFÂNCIAS

*“ (...) A criança, bem como a infância, deve ser entendida a partir do contexto que vive. Esse contexto é formado e construído a partir da história, da geografia, da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Dessa forma, para compreender o que é a criança e consequentemente sua infância, precisamos localizá-la no **tempo** e no **espaço**, isso significa dizer que nem a criança nem a infância são categorias universais e únicas (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 9 - grifo nosso).”*

Introduzimos a discussão do nosso capítulo com um trecho que sinaliza e sintetiza o nosso objetivo na escrita deste, pois o lugar da criança na sociedade, não é visto sempre da mesma maneira, ele varia de acordo com o tempo e o espaço de cada sociedade dada. Em conformidade com o contexto histórico ao longo dos tempos, a criança é considerada a partir da expressão de sociedade em que é inserida, marcada pelas dimensões sociais. Logo, como se apresenta no trecho introdutório, o contexto em que a criança vive vai determinar na infância que será produzida. Sarmiento (2004, p. 6) relata que “há várias infâncias dentro de uma infância global”. Partindo da premissa que a infância está ligada a um contexto histórico, duas categorias: o tempo e o espaço.

O tempo, como categoria da infância, implica que ela sofre mudanças de acordo com o período histórico, pois, à medida que a sociedade se transforma, todas as suas partes acompanham o processo de transformação. Essas perpassam de modo estrutural, ou seja, o modo de encarar as crianças, a forma de ser criança e as implicações das infâncias se modificam de acordo com cada necessidade, as crianças são encaradas de uma maneira condizente com o pensamento da época. O conceito e o olhar sobre as crianças são renovados de acordo com os interesses políticos, culturais e econômicos do contexto social vigente. Kramer (2007, p. 17) confirma que as “modificações do sentimento voltado à infância são feitas à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade”. No tocante, nem a infância, nem as crianças são categorias imutáveis, ao passo que o cenário muda, elas também mudam e se renovam acompanhando as mudanças do tempo.

Ao nos referir da infância no espaço, estamos focalizando nossa abordagem na construção da espacialidade e suas implicações: lugar, local e região que a criança vive, ou seja, no espaço concreto que a infância produz história. Salientamos que o espaço se constrói socialmente e se vê diretamente influenciado pelos capitais econômico, cultural, simbólico e social que as crianças detêm (BOURDIEU, 1983). As influências que cada sujeito incorpora, as disposições orientadoras das práticas, ou seja, o *habitus*, ocupa um espaço social chamado por

Bourdieu de campo e, a posição de cada indivíduo nesse campo dependerá ou se materializará pelos capitais que ele possui (CAMPOS, 2015). Voltarelli e Nascimento (2019, p. 214) contextualizam essas questões por considerar que as singularidades locais e históricas latino-americanas das crianças demanda compreender como elas são estudadas/pesquisadas em cada contexto cultural e geográfico, considerando também a forma que os diálogos teóricos foram contribuindo para elaboração de políticas sociais em cada país.

A infância é uma fase que permite às crianças, por meio da cultura de pares, a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que as rodeia (SARMENTO, 2004). Um mundo composto por vários tempos/espços, tais como: sociocultural e lúdico.

Gomes (2015, p. 133) aborda com base nessa temática que as crianças perpassam a temporalidade e a espacialidade perpetuando e construindo histórias de geração em geração, de modo que um tema ou um objeto não ficam restritos em um pequeno grupo, apesar das teias de interdependência das quais as crianças participam, como, por exemplo, as relações estabelecidas nos grupos de pares, na família, na escola, pois as informações circulam entre as crianças ainda que nem todas participem do mesmo acontecimento. Conforme as circunstâncias e o grupo algumas dessas informações, tornam-se mais relevantes entre as crianças, como, por exemplo, as questões de gênero de ordem socioeconômica e diferenças etárias. Categorias configuram a complexidade social pois estão vinculadas à ordem da sociedade na qual as crianças participam e estão presentes nas suas ações interações e relações sociais (*IBIDEM*).

A estrutura social e a ação dos indivíduos, que tanto podem ser transformadoras como conservadoras, conectam-se à história, isto é, há um **tempo** e **espços** específicos e estão correlacionados aos processos sociais. Esses processos são carregados de sentidos e valores sociais inerentes à realidade sociocultural na qual foram construídos. Sendo assim todos esses fundamentos estão em estreita correspondência, pois eles são parte de um mosaico produzido pelas próprias pessoas, que através das suas disposições inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras (GOMES, 2015, p.133).

De tal modo, ao passo que a estrutura social e a ação humana se movem no tempo e no espaço as categorias emergem ou se conservam na sociedade. Felipe (2013, 30) realça esse pensamento por afirmar:

O que é ser criança, quando deixar de ser criança varia profundamente dependendo no contexto onde as crianças realizam a sua existência. Essa diversidade produzida tanto por fatores sociais localização das crianças nas grandes divisões geopolíticas locais e mundiais, tipo de organização social e econômica que associa/consorcia a comunidade onde está inserida, classe social, gênero e etnia qual pertence) quanto por fatores culturais (relação com o tempo e com o espaço, horizonte de expectativas).

Por tratar dos povos do campo os espaços recebem uma rotulagem mais abrangente, pois conforme Fernandes (2012, p. 744) o espaço de vida do camponês é o território camponês. Esse território camponês, se configura em uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis.

É importante esclarecer que território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico, há outros tipos como lugar e região. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, idéias ou ideologias. Para a melhor compreensão dos conceitos, delíamos a seguir os conceitos trabalhados (FERNANDES; 2005, p.4).

Assim, compreendemos que por se tratar dos camponeses o conceito de território é mais abrangente por não ser só referente ao espaço geográfico, mas ao espaço político. Os povos do campo não são povos hegemônicos no poder, ao contrário, vivemos inerentes em um sistema de contradições difundidos por ideias dominantes, por isso, se faz necessário explanar os diferentes territórios em disputa.

Nos itens que compõem o presente capítulo, tratamos dos conceitos cronológicos e territoriais da infância no campo, delimitando que a construção social de infância na sociedade não é visualizada da mesma maneira, mas diversos, por conta do tempo e o território, uma vez que o tempo retrata o percurso cronológico e o território representa o lugar material e imaterial da criança.

3.1 TEMPO E O TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS

O tempo como categoria da infância implica em mudança de conceito de acordo com o período histórico, pois, à medida que a sociedade se transforma, as crianças são encaradas de maneira condizente com o pensamento da época. Conforme o dicionário a palavra criança¹⁷ é definida como sendo um menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade. Infância¹⁸ por sua vez, trata-se de período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência. Além dessas, existem outras definições para

¹⁷ (CRIANÇA; 2022)

¹⁸ (INFÂNCIA; 2022)

os conceitos de infância e criança, um leque com diversas visões, pensadores mais ligados a “paparicação” consideram que a infância se refere à fase inicial de um indivíduo, uma época em que ainda necessita de cuidados e orientações. Diante disso, as crianças são caracterizadas pela imaturidade relativa à sua pouca idade, um ponto de vista do senso comum que muitas vezes é internalizado e propagado, por exemplo, quando um adulto tem uma atitude imatura, pejorativamente ele é tratado com uma nomenclatura de: pessoa infantil, ou seja, atribui a infância conceitos de inexperiência ou ingenuidade.

Pensadores mais conservadores encaram as crianças como pré-sociais, seres a devir, um ser que biologicamente vive em processo de transformação para se tornar adultos, a partir desse conceito as crianças são encaradas com um sentimento de falta, um ser incompleto, apenas alguém que vai ser um dia adulto.

E outros mais contemporâneos (como Sarmento, Corsaro, Luz, Rosenberg, Kramer) encaram que as crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Além de viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha. Simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação (BRASIL, 2009, p. 23).

Já sobre a infância, Brasil (2009, p. 25), argumenta que somente existe em complementaridade ou em contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz, isto é, as infâncias se definem em relação aos jovens e também aos adultos e idosos. Nesse panorama, a infância como encaramos hoje ficou invisível por muito tempo na história, não significa as crianças não existiam, elas estavam fisicamente presentes, mas inexistentes na história. A infância é uma das categorias geracionais mais recentes, é claro, como dissemos anteriormente, que sempre houve crianças, mas elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a ideia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu (BRASIL, 2009, p. 25). A infância é um conceito construído. Crianças desde prelúdio dos tempos sempre existiram, seres humanos de pouca idade, contudo em diferentes tempos da história, a sociedade foi construindo e ponderando a respeito do que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade.

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da

particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS. 1981, p.156).

Conforme Ariès apresentou em seu trabalho, até a época do Renascimento não existia um sentimento de infância, as crianças, os jovens e os adultos compartilhavam dos mesmos espaços e atividades. Não havia uma concepção específica da particularidade da infância além das diferenças biológicas, não existia o sentimento e a consciência de cuidado e afeição. Phillippe Ariès evidenciou que havia uma ausência de sentimento da infância na sociedade europeia. Ariès (1981) constatou que o sentimento de infância foi sendo construído com o passar dos anos, à medida que a família é constituída como uma das instituições responsáveis pelo cuidado e a educação da criança o sentimento de infância e sua valorização ganharam outros horizontes (MORUZZI, TEBET, 2010, p.22-3).

O termo sentimento de infância, tratado por Ariès, significa uma postura adotada que distingue as crianças dos adultos, mas até o sentimento de infância ser difundido socialmente as crianças viviam em condições semelhantes aos adultos.

A indiferença marcada que existiu até o século XIII – a não ser quando se tratava de Nossa Senhora menina – pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real. Assim que deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como homens e mulheres de sua condição (ARIÈS, 1981, p. 32)

Como salienta o autor supracitado, depois de atingir uma certa independência física, as crianças passavam a ser como adulto em miniaturas e viviam junto dos adultos sem se diferenciar deles em todos os momentos, sejam em festas, trabalhos ou em deveres domésticos, inclusive utilizavam vestimentas iguais aos adultos. Até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido (ARIÈS, 1981, p.18).

No decorrer dos tempos, tendo como base as mudanças da sociedade as crianças passaram a ser encaradas diferente dos adultos, e assim como todas as categorias existentes na humanidade a infância tem o seu conceito renovado com o passar dos tempos. Carvalho (2003, p. 47) afirma que o sentimento da infância começou a ocorrer por volta do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII quando a estrutura social vigente provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. Maia (2012, p. 17) afirma que vários fatores contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância fosse efetivado: 1- O processo de

escolarização, que se encarregou de separar as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos; 2 - A fabricação de brinquedos específicos para as crianças; 3- o crescimento do sentimento de família.

O sentimento de infância, primeiro as crianças passam por uma invisibilidade, não tinha diferenças entre as crianças e os adultos. Com o passar dos tempos, o sentimento de infância vai se modificando, a infância deixa de ser ausente para ser organizada em dois períodos respectivamente: o período do mínimo e o período moralista. No primeiro momento, a criança passou a ser caracterizada como um ser delicado que precisava de atenção e cuidado. No período da paparicação, ou período mínimo, emerge na sociedade um novo sentimento para criança, até então desconhecido - o afeto. Elas eram tidas semelhantes a um animal de estimação, um enfeite dentro de casa, as crianças eram descritas como seres doces e frágeis que precisam ser preservados da maldade do mundo.

um sentimento superficial da criança que chamei de “paparicação” - era reservado a criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. as pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p.10).

O outro período da construção do sentimento foi o moralista, conforme Áries (1981), ele surgiu entre os eclesiásticos e homens da lei do séc. XVII, eles se preocupavam com a disciplina e os costumes. Assim, não só de cuidados as crianças precisam, de modo que as crianças precisavam ter bons costumes, uma vez imatura, as crianças faziam coisas erradas e precisariam ser moldados e disciplinados para estabelecer a moral na sociedade.

Quando o sentimento de infância surgiu, ele não foi concretizado para todas as crianças, a divisão de classe tomou de conta de organizar a sociedade, sendo que as mudanças de conceitos de infância eram validas para as crianças burguesas, os artesões e camponeses permaneceram inexistentes e invisíveis na sociedade. Mesmo sendo só as crianças burguesas a ter o privilégio de viver a infância, em uma sociedade com uma cultura patriarcal, não eram todos que poderiam ter os mesmos direitos, o sentimento de infância privilegiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiam mais tempo no modo da vida tradicional que as confundia como adultos. (ARIÈS, 1981, p.41).

Quando a educação e afeição passaram a ser essenciais para as crianças, outro conceito de criança é alterado, a família se organiza em volta da criança, e passam a ter uma função

moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado (MAIA, 2012, p. 17).

Apesar dos trabalhos de Ariès serem bem difundidos no território brasileiro, precisamos contextualizar as considerações de Moysés Kuhlmann Jr., o escritor brasileiro do livro: “Infância e educação infantil uma abordagem histórica de 1998”, as provocações do autor tornam-se muito relevantes, por ele afirmar que Ariès, não é uma boa referência para pensar o Brasil, pois não existiu um período de ausência de infância no Brasil. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as crianças sempre estiveram presentes em nossa sociedade no projeto educacional dos Jesuítas e possivelmente nas sociedades indígenas que aqui viviam, antes da chegada dos colonizadores. No Brasil, os Jesuítas já reconheciam e atribuíam o valor, à criança e a infância em seu projeto de colonização e evangelização. (MORUZZI, TEBET, 2010, p.23).

Na primeira república, com as reformas, surge o jardim de infância para crianças de 4 a 6 anos de idade. Campos e Pereira (2015, p. 6) dialoga sobre o atendimento à criança no Brasil e que o jardim de infância começou para ser destinado aos filhos da elite.

Nesse contexto, percebemos a influência de diversos países na implantação das instituições de atendimento à criança no Brasil, principalmente o jardim de infância no que diz respeito a metodologia inovadora pautada no desenvolvimento integral da criança. Tais instituições destinadas aos filhos dos ricos, tinham a preocupação de educar, formar o ser social, cultivar os bons hábitos, espaços propícios ao desenvolvimento da criança. Percebemos o dualismo presente na origem do atendimento à criança no Brasil: para os filhos da elite os jardins de infância, pautados no processo educativo com base na proposta pedagógica froebeliana. Para as camadas populares, os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches pautadas na educação moralizante e no cuidado com a higiene e saúde.

Além de verificar que oferta de educação infantil é irrisória, até hoje não existe o jardim de infância para todos, porém pautar essa oferta já é um avanço. Notamos o sentimento de infância que existe para as crianças filhas da elite. Kramer (2003,p,19) comenta que na sociedade burguesa as crianças passavam a ser alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para a vida.

Essa criança universal, inocente, limpa, cheirosa, branca, sorrindo e brincando são característica de uma concepção de criança burguesa, que tem influência no período da papiricação, Kramer (2003, p. 18) fala dessa concepção:

Preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la desenvolvendo seu caráter e sua razão. As nações de inocência e de razão não

se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. Identificação do conceito burguês em que esse sentimento de Infância surge. Essa estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculado das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura.

Não propomos falar da infância brasileira de uma forma neutra, porque as aceitações de determinadas posturas envolvem decisão moral e postura política, pois implica práxis social e uma visão de mundo. Desse modo, não podemos falar da história educacional de uma forma ingênua, apontando que todo percurso aconteceu de uma forma linear, a infância como uma categoria social e histórica é inserida no campo da desigualdade, estruturada a partir das divisões de classes, a infância no Brasil é um campo de investigação muito vasto. Precisamos considerar que a infância brasileira tem suas especificidades e historicidades, de modo que, na história da criança brasileira o tempo tem cor, classe, gênero, raça e poder econômico. A criança é um ser histórico, social, econômico, cultural e de múltiplas dimensões. Além do mais a infância não está no mundo de uma forma isolada às outras categorias, mas de uma forma relacional (BOUDIEU, 2002, p. 27-8).

Havia sentimento de infância reservado para cada classe de crianças, as crianças nativas, as crianças catequizadas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas, as crianças da coroa, as crianças pobres, as crianças abandonadas, as crianças da cidade, as crianças do campo. Linhares (2016, p. 31) destaca que o estudo da História da Infância no Brasil necessita perpassar e compreender uma série de distinções sociais e culturais que formam a sociedade brasileira, o que possibilita compreender as diferenças culturais entre crianças indígenas e africanas trazidas para serem escravizadas, as nascidas em território brasileiro, crianças pobres, livres e aquelas cujos pais eram de famílias abastadas e assim por diante.

Com essas questões, compreendemos que a infância não é um estágio de concepção natural na vida humana, mas uma etapa de construção histórica e social ao decorrer dos tempos, em um âmbito de transformação, de continuidade e de construção. Kuhlmann (1998, p.16) argumenta que a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. Analógica a temporalidade o espaço em que as crianças vivem reformulam o sentimento de infância.

O espaço é o meio material e simbólico que a criança habita, salientamos que este se constrói socialmente e se vê diretamente influenciado pelos capitais econômico, cultural, simbólico e social que as crianças detêm (BOURDIEU, 1983). Não há um padrão de criança universal, considerando que as influências que elas recebem dos capitais são singulares e diversas, diferentes de acordo com os estímulos, ou melhor, com os capitais que ela detém. Existem vários modos de ser, compreender, encarar e ser crianças. À vista disso, existe uma diversidade de infâncias resultado das várias formas de ser crianças, a inserção da criança, seu contexto político, sociocultural e econômico, faz nascer diferentes realidades, pois as crianças estão em processos desiguais de socialização:

Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados a determinados papéis e desempenhos específicos. Estes papéis e desempenhos esperados e reais dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam quando a posição da Criança e de sua família na estrutura socioeconômica sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (KRAMER; 2003, p. 15).

Nessa querela, não existe um padrão do que é ser criança, elas são sujeitos históricos e sociais, temporais e espaciais. Nesse trabalho adotamos a postura de compreendê-las em relação ao seu contexto social, em detrimento da sua natureza infantil, percebe-se que apesar de pouca estrutura, elas são sujeitos concretos, que interagem com a sociedade, reconstroem situações cotidianas, revelando suas necessidades e, seus sonhos, manifestando seus desejos, medos e sentimentos. Se as formas de olhar o território interferem na nossa compreensão deste, o nosso modo de olhar as crianças a partir da sua territorialidade afirmar a ideia de que se a criança é um sujeito político, histórico, social e geográfico.

Ao dizer que as crianças são seres geográficos, nos referimos a elas como fruto do processo de interações no espaço, ou seja, acontece uma interação mútua entre ocupar e interagir, ao mesmo tempo que a criança ocupa e modifica o espaço, ela também é transformada por ele. A infância, como categoria ocupa diversos espaços diferentes, o lugar da criança na sociedade não se deu sempre da mesma forma. Elas podem ser consideradas uma expressão de cada sociedade marcada por suas dimensões culturais, religiosas, econômicas, políticas. No meio dessa diversidade de Infâncias e diferentes espaços vivenciados pelas crianças, nosso foco nessa dissertação são as crianças que vivem no espaço camponês. Haja vista o conceito de

espaço ser multidimensional, Fernandes (2005, p. 5-6) afirma que o espaço geográfico e ou o espaço social são o território.

(...) a parte é transformada em todo e o todo é transformado em parte. Isso significa que o espaço agora passa a ser compreendido segundo a intencionalidade da relação social que o criou. É, então, reduzido a uma representação unidimensional e a visão que o criou, embora parcial, é expandida como representação da multidimensionalidade. A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não. E assim, criam-se diferentes leituras socioespaciais. Dessa forma é produzido um espaço geográfico e ou social específico: o território. O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

O território do campo é um espaço de conflitualidades, pois existem duas propostas divergentes de território do campo, o território camponês e o território do capital, o primeiro se configura em um território de vida e da agricultura familiar camponesa, que disputa com o território do lucro, do desmatamento, do agrotóxico, dos latifúndios e agronegócio. Posteriormente, Fernandes (2012, p. 746) aprofundou as discussões de território camponês e utiliza o trabalho familiar, como referência para explicar e definir o conceito da expressão. O território camponês da heterogeneidade luta e resiste contra o território capitalista da homogeneidade, eles dentre outras características, são distinguidos por meio da organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela, são territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital.

Assim, a Educação Popular do Campo carrega em si o significado territorial. Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo e Educação Popular exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o Campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses (FERNANDES, 2005, p.9). Uma vez que esses territórios camponeses vivem em confrontos, é preciso demarcar nossa posição no espaço.

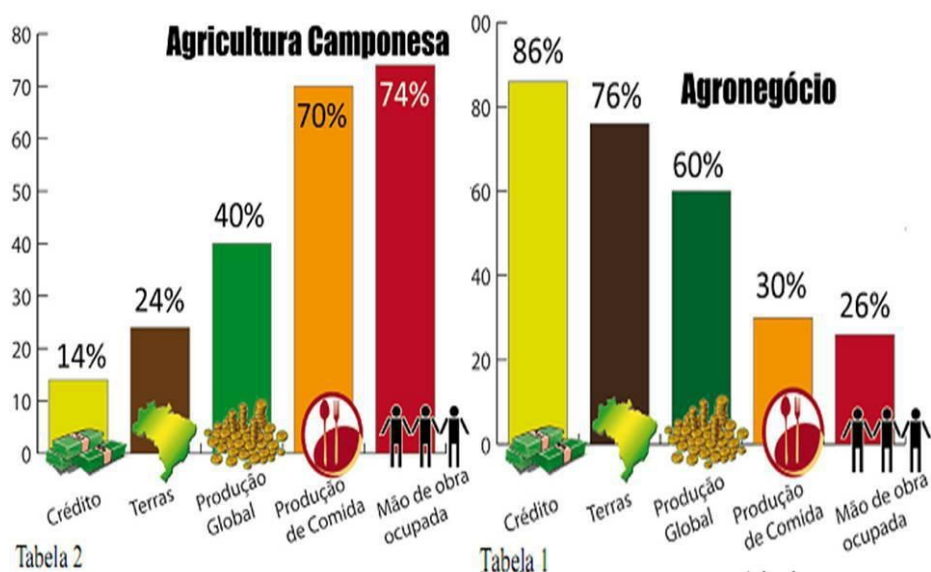
Nessa perspectiva, consideramos que as ideias dominantes difundem a visão hegemônica do mundo e precisamos difundir os ideais das classes populares, pois como argumentou Marx e Engels (2002, p 48):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão idealizada das relações materiais dominantes, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação.

Por isso, o nosso papel de lugar enquanto docente, estudante, pesquisadora e mulher contra o sistema hegemônico é contínuo. Diante disso, as ideias dominantes são as ideologias capitalista difundidas como legítimas ao ponto de fazer com que os explorados incorporem os territórios capitalista, e que reproduzam isso em seus discursos propagando e sustentando os territórios capitalistas como dominantes. Nesse sentido, Bourdieu (1989, p.7) argumenta que a cultura dominante faz com que gere uma falsa consciência nos dominados, no sentido de uma integração fictícia da sociedade no seu conjunto, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções e para a legitimação dessas distinções. O agronegócio criou como uma nova roupagem para a exploração e degradação de terras dos latifúndios e se apresenta como novidade e tecnologia, porém trata-se só de um novo termo para modernizar a lógica da monocultura, das concentrações de grandes extensões terras com um poder centralizado, das terras improdutivas sem cumprir a sua função social, do desmatamento e destruição do meio ambiente e vida em geral, pensando apenas no lucro.

A leitura do gráfico a seguir traduz qual o campo dos camponeses, uma vez que apresenta as características da agricultura familiar camponesa confrontando com o agronegócio.

GRÁFICO 2: COMPARATIVO DA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA COM O AGRONEGÓCIO



(Fonte: <http://blogosfero.cc/blogprog/blog/>, 2022)

Pelo gráfico percebemos que a Agricultura Camponesa recebe os menores investimentos do Governo, possui a menor quantidade de terras, porém 70% do nosso alimento é produzido no campo e aglutina muitas mãos de obras para realizar todo o trabalho. Contraditoriamente, o Agronegócio produz apenas 30% da comida, muitas vezes cheias de agrotóxicos, causando diversos problemas na população, pouca mão de obra e altos níveis em produção global, terras e principalmente crédito. Ou seja, o Governo não financia a Agricultura Camponesa. As ideias dominantes difundem que o território do agronegócio é um avanço para o campo, porém como afirma Fernandes (2012, p. 747) enquanto para a agricultura familiar camponesa a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de lucros, mercadorias, do negócio.

O Assentamento Chico Mendes I é um território da Agricultura Camponesa, conforme Carvalho e Costa (2002, p. 26) esse modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural. As famílias camponesas trabalham em conjunto, todos colaboram para o desenvolvimento das atividades, inclusive as crianças.

As crianças camponesas participam ativamente da comunidade como construção social como sujeitos históricos e de direitos, Silva, Felipe e Ramos (2002, p. 421) afirma que elas participam da organização coletiva, por exemplo, em torno dos movimentos sociais, verificam-se práticas que efetivamente promovem formas e criam situações, atividades e instrumentos para que a criança exerça sua participação política na sua comunidade. No dicionário da

Educação do Campo (2002) no verbete da Infância Camponesa explica como se constitui a participação da criança na coletividade:

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2002, P. 421).

No tocante, o campo de presença construído pelas crianças no Assentamento Chico Mendes I é baseado na Agricultura Camponesa, no coletivo e construção junta de cultura, política, religião e ludicidade. O subitem a seguir apresenta como se dá a construção do campo da infância camponesa pela ótica das crianças que vivem no assentamento.

3.2 INFÂNCIA DO CAMPO NA PERCEPÇÃO E NA VOZ DA CRIANÇA CAMPONESA

*“Quem são Vocês?
Sem Terrinha outra vez.
O que que traz?
A vitória e nada mais.
Esta onda pega?
Esta onda já pegou,
Pra anunciar, que os Sem Terrinha
chegou, já chegou, já chegou!”*

Iniciamos o presente subitem com o grito de ordem de crianças de diversas partes do país, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas crianças também são conhecidas como Sem Terrinhas, crianças filhas e filhos dos integrantes do Movimento. Mesmo quando possuem as terras, os trabalhadores rurais do Movimento, assumem a identidade de Sem-Terra, ou Sem Terrinha, enquanto crianças.

Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem Terra, ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam (CALDART, 2001, p. 6).

No tocante, no presente subitem trataremos da infância de vinte (20) Sem Terrinhas, das Crianças Assentadas, as crianças que vivem no Assentamento Chico Mendes I, em Riachão do Poço – PB.

Em nosso contato inicial com as crianças, solicitamos para elas criarem um nome fictício para preservar o anonimato delas. Os nomes foram criados a partir dos elementos que elas consideravam como principais no Assentamento, e assim, a partir dos nomes começamos a ter uma visão prévia das preferências das crianças camponesas e quais elementos são presentes na vida deles. A seguir, vamos apresentar um quadro para informar os nomes que as crianças escolheram, seus anos escolares, idades das crianças e níveis de leitura/escrita, com a pretensão de gerar um perfil das crianças participantes.

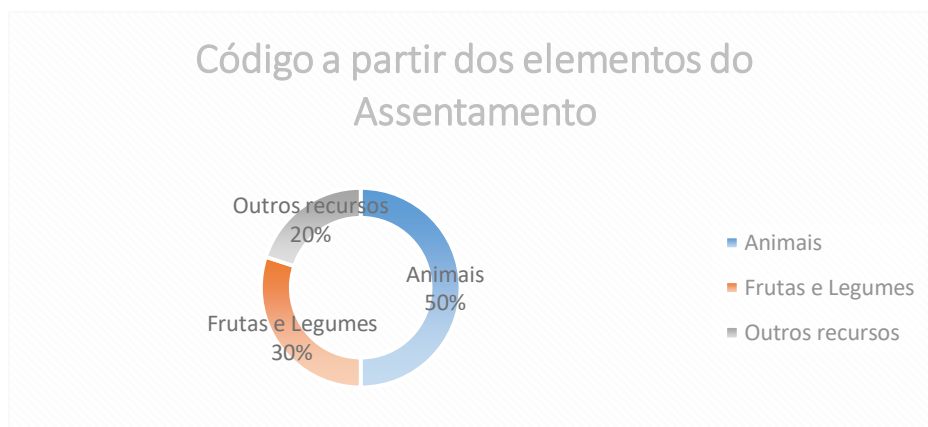
QUADRO 7: PERFIL DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

NOME FICTÍCIO	ANO	IDADE	NÍVEL DE LEITURA / ESCRITA
1. Abelha	3º ano	9 anos	Silábico – Alfabético
2. Açude	3º ano	9 anos	Silábico com valor sonoro
3. Amendoim	3º ano	9 anos	Silábico com valor sonoro
4. Árvore	4º ano	12 anos	Alfabético
5. Bode	5º ano	9 anos	Silábico – Alfabético
6. Cabra	5º ano	9 anos	Silábico – Alfabético
7. Camarão	5º ano	10 anos	Alfabético
8. Cavalo	3º ano	8 anos	Silábico – Alfabético
9. Feijão	3º ano	8 anos	Silábico com valor sonoro
10. Limão	3º ano	9 anos	Silábico com valor sonoro
11. Lua	3º ano	9 anos	Alfabético
12. Manga	3º ano	9 anos	Silábico com valor sonoro
13. Milho	5º ano	10 anos	Silábico – Alfabético
14. Ovelha	3º ano	8 anos	Alfabético
15. Pato	3º ano	8 anos	Silábico – Alfabético
16. Porco	5º ano	11 anos	Alfabético
17. Quiabo	5º ano	10 anos	Alfabético
18. Tilapia	5º ano	11 anos	Alfabético
19. Vaca	5º ano	11 anos	Alfabético
20. Vaqueiro	5º ano	10 anos	Alfabético

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

O gráfico 2 adiante, aponta a porcentagem de escolha das crianças, essas informações se tornam relevantes quando consideramos que as crianças selecionaram os elementos que elas encaram como mais presentes no seu cotidiano no Assentamento Chico Mendes I.

Gráfico 3: NOMES FICTÍCIOS A PARTIR DOS ELEMENTOS DO ASSENTAMENTO



(Fonte: Elaboração própria, 2022)

A atividade econômica do Assentamento gira em torno da agropecuária, com a produção de amendoim, que se relaciona em parte com a do município, segundo o IBGE - Produção Agrícola Municipal (2020) o município de Riachão do Poço ¹⁹ é o terceiro maior produtor de amendoim no estado da Paraíba. Além das lavouras de milho, batata, mandioca e feijão, grande parte dos assentados cria animais como suínos, caprinos e aves. Por isso, a relação das crianças com esses elementos. Carvalho e Costa (2012, p. 27) ao falar do campo e da agricultura camponesa afirmam que "existem relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, com a paisagem", relação que percebemos intrínseca nos discursos das crianças. Ao expressar fatos sobre elas as crianças resgatam os elementos do Assentamento. A relação mencionada pode ser percebida no quadro a seguir, em que as crianças explicaram o motivo da escolha do seu nome fictício.

QUADRO 8 – POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE NOME FICTÍCIO?

NOME FICTÍCIO	MOTIVO DO NOME	NOME FICTÍCIO	MOTIVO DO NOME
Abelha	<i>"- Por conta das abelhas do Assentamento, tem casas que se vende mel e também porque eu amo mel."</i>	Açude	<i>" - O açude é a maior coisa que temos aqui, a senhora já viu? É lá a gente brinca, pega peixe, pega água para os bichos, o cavalo toma banho e as plantas ficam tudo verde quando o açude tem água, ele é tão grande que é maior que o Assentamento. "</i>
Árvore	<i>"- O mais se tem no Assentamento é árvore, por isso, que escolhi. "</i>	Amendoim	<i>" - Porque na minha casa tem muito amendoim, antes de 3 meses a gente já pode comer, plantar outra vez e vender também. "</i>

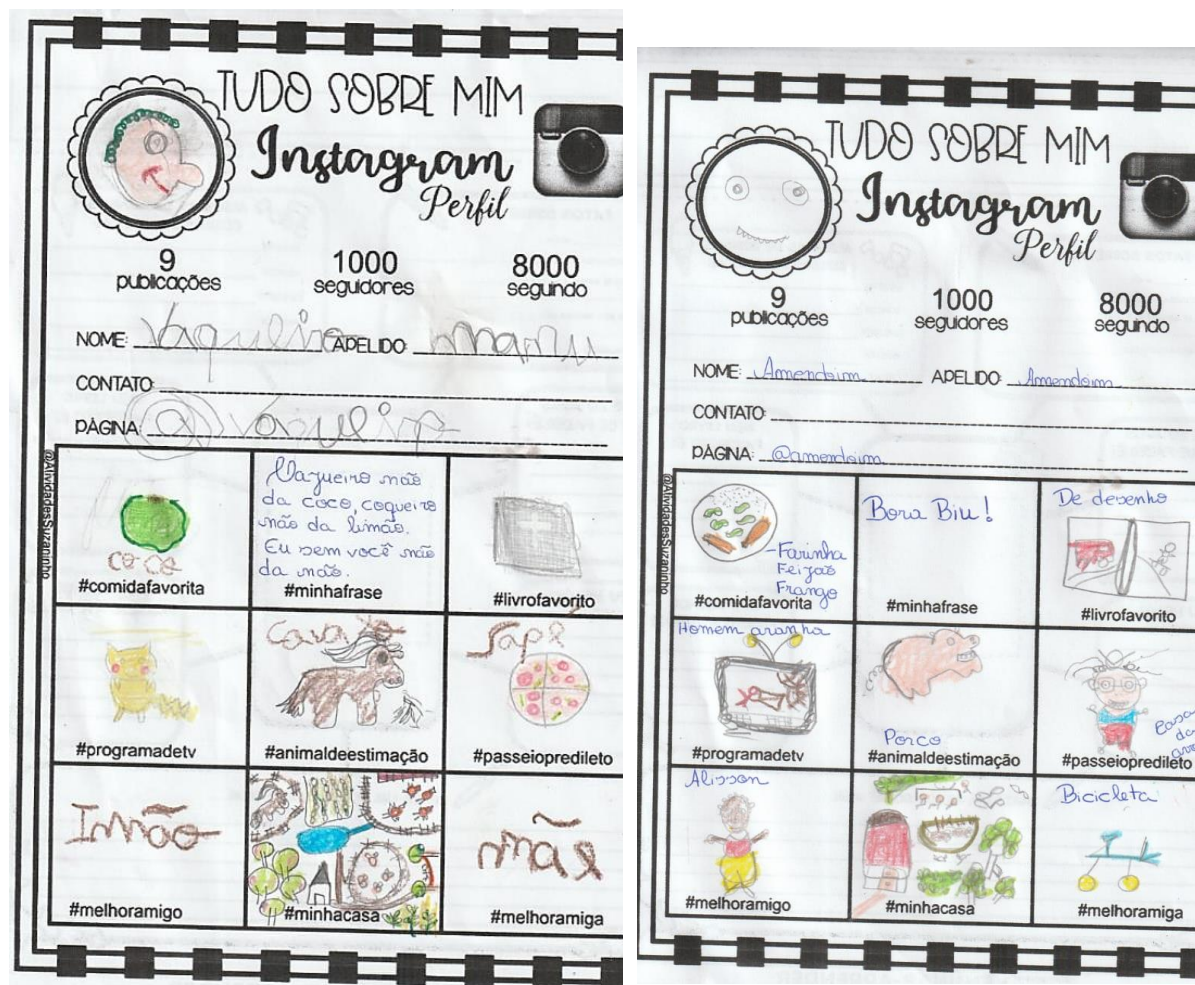
¹⁹ Disponível em: https://www.estadosecidades.com.br/pb/pb_producao-amendoim.html

Bode	<i>“- Foi o primeiro bicho que passou na minha mente quando a senhora mandou pensar o que tínhamos no Assentamento, aqui tem bode. ”</i>	Cabra	<i>“- Eu tenho três cabras e eu gosto delas, daí meu nome não poderia ser outro, a pequena corre atrás de mim quando eu estou na bicicleta. ”</i>
Camarão	<i>“- Aqui nos barreiros é cheio de camarão, os pais de um bocado de gente aqui tudo é criador. ”</i>	Cavalo	<i>“- Eu gosto de andar de cavalo. ”</i>
Feijão	<i>“ - Porque a gente planta e come, até trouxe para a senhora também, num foi?”</i>	Limão	<i>“ - Aqui tem pé de limão e tem espinho”</i>
Lua	<i>“ - Eu acho a lua bonita e quando ela fica no açude minha mãe diz que é o melhor retrato da vida. ”</i>	Manga	<i>“ - Porque aqui tem muitas árvores de manga, se a senhora andar por ali por baixo, tem manga espada, manga rosa, manguita, rosinha e todas são boas.</i>
Milho	<i>“- Porque aqui tem muito pé de milho. ”</i>	Ovelha	<i>“ - Porque a ovelha é muito legal”</i>
Pato	<i>“- Por que lá na minha casa a gente cria pato e foi um animal que ninguém tinha falado ainda. ”</i>	Quiabo	<i>“ - Eu comi hoje com feijão e galinha por isso que escolhi.”</i>
Porco	<i>“ - Escolhi esse porque tem lá na minha casa tem chiqueiro”</i>	Vaca	<i>“ - Porque é um animal que temos em as casas, todo mundo toma o leite, faz manteiga, queijo, coalhada, nata para fazer bolo tanto para o pessoal lá de casa comer, como faz para vender também. ”</i>
Tilapia	<i>“ -Porque pescamos, comemos e vendemos também. Meu pai aqui trabalha com camarão e peixe e eu trabalho com ele.”</i>	Vaqueiro	<i>“ - Eu escolhi vaqueiro, porque eu sou um vaqueiro, né? Ando no cavalo, cuido dos animais, cuido da roça com meu pai e gosto de música vaqueiro. ”</i>

(Fonte: Elaboração própria, 2022)

No tocante, as crianças expressam um perfil de harmonia com a terra e seus bens, propomos para as crianças uma criação de perfis sobre os seus gostos pessoais, alguns dos resultados retratam a ligação das crianças com a natureza.

FIGURA 13: TUDO SOBRE AS CRIANÇAS DO CAMPO

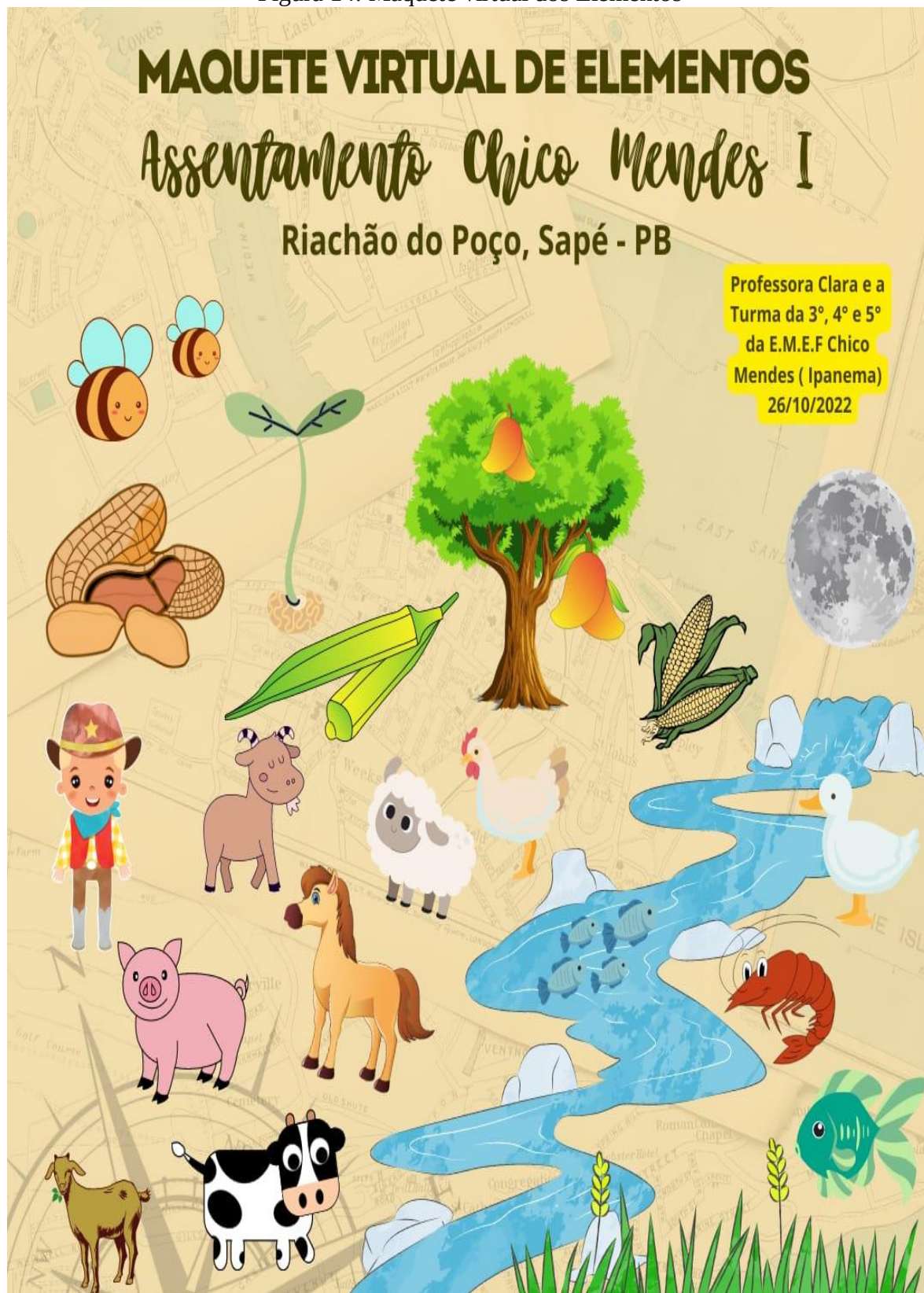


(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

Os elementos do campo são representados tanto na fala, como na escrita e nos desenhos das crianças, a imagem anterior que apresenta o perfil de Instagram criados pelas crianças podemos observar essas considerações, eles responderam respectivamente: 1. *Comida favorita: Coco verde/ Farinha, Feijão e Frango.* 2. *Frase Preferida: Cajueiro não dá coco, coqueiro não dá limão, eu sem você, não dá não/Bora Bui.* 3. *Livro Favorito: Bíblia/Livro de desenhos.* 4. *Programa de TV favorito: Pokémon/Homem Aranha.* 5. *Animais de Estimação: Cavalo/Porco.* 6. *Passeio Predileto: Pizzaria em Sapé/Casa da Avó.* 7. *Melhor amigo: O irmão/Alisson.* 8. *A casa: A casa, criação de animais e plantação/ A casa, criação de animais e plantação.* 9. *Melhor Amiga: A mãe/ A bicicleta.*

Exploramos os elementos que elas escolheram como representação e montamos junto com as crianças uma maquete virtual do Assentamento Chico Mendes I.

Figura 14: Maquete virtual dos Elementos



(Fonte: Elaboração Própria, Crianças Camponesas, 2022)

Na discussão sobre a atividade e montagem da maquete virtual que representa a produção do Assentamento, como plantação de: milho, quiabo, amendoim e feijão verde, como a criação de animais: porco, ovelha, cabra, galinha, pato, cavalo e boi, além de peixe e camarão, entre inúmeras falas, listamos algumas representativas, onde expressam se a atividade representava o Assentamento:

Maquete é como se fosse o desenho da verdade só que em um lugar, não é? Essa é a do nosso Assentamento mesmo, mas devia ter mais peixes no açude (Bode, 9 anos).

Não têm como ter os peixes todos, também não têm os animais todos, é só um exemplo, se tivesse todas as coisas não dava na foto, na minha casa mesmo temos cabra, bode, inhame, feijão verde, milho e outras coisas que meu pai, meu irmão e meu tio plantam, imagina se colocar tudo não vai ser em uma foto só (Árvore, 12 anos).

Eu acho que ficou bom, só que faltou os viveiros, não se tira o camarão do açude é do outro lado o viveiro (Feijão, 8 anos).

Sim, só que na minha casa a gente não vai para os viveiros, só quem trabalha mesmo e vende que vai, eu vou para o açude e pesco junto com meu avô e meu tio, lá tem camarão sim (Milho, 10 anos).

Tia a senhora sabia que o amendoim nasce na terra? Ele não é como a goiaba, ele é como o inhame, só que você planta e ele nasce logo, o feijão a gente sabe quando tem que tirar do pé, mas o amendoim é dentro da terra (Açude, 9 anos).

As falas das crianças demonstram o quanto interagem com o meio e conhecem o local onde moram, Gobbi e Finco (2013, p. 64) apontam que no assentamento elas estão imersas em modos variados de representar o contexto social, cultural, histórico em que vivem. Diferentes relações materiais simbólicas permeiam seus modos de ver e estar no mundo e, auxiliam a entender a criança como um sujeito histórico e social, Silva e Silva (2013, p. 169) apontam que a infância é um momento específico do desenvolvimento humano e deve ser compreendida de maneira integral, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A criança é um ser completo, de acordo com seus recursos e meios para o que precisa. Viver a infância do campo tem diversos significados:

A infância é brincar com os amigos no caminho da escola, na frente de casa, na casa da avó, ir para a escola, fazer catequese, tomar banho de açude, essas coisas de crianças e andar de cavalo (Vaqueiro, 10 anos).

Infância é você ter liberdade, brincar, jogar bola no campo, apostar corrida bicho, a corrida bicho é assim, a gente solta um bode e tenta correr mais que ele, ganha quem pegar ele primeiro, às vezes, quem ganha é o bicho. Brincamos muito quando vamos guardar os animais (Quiabo, 10 anos).

Eu brinco, só que brinco só, não moro perto de nenhum colega meu da escola e minha mãe só deixa brincar com meus irmãos, eu sou o mais novo, quando meus primos vão a gente brinca junto (Porco, 11 anos).

Infância é assistir TV, jogar no celular, andar de bicicleta e estudar, é estudar muito. Eu não gosto de ficar no sol pegando fruta, nem de ir para o roçado, quero estudar e fazer outras coisas, dirigir trator e carro. Menina pode fazer essas coisas também (Manga, 9 anos)!

Estudar é o que mais todo mundo tem que fazer na infância, a gente brinca e faz o que a mãe manda o tempo todo. Com meus irmãos eu vou tirar o leite e prender os bezerros, só que eu gosto mais de ir quando vai todo mundo (Camarão, 10 anos).

Infância é aprender, tem coisa que você aprende em casa, tem coisa que você aprende na escola e tem coisa que você aprende na igreja. Não sei se é pecado, só que na igreja eu não aprendo nada. Depois que você aprende, aí ensina. Meu irmão pequeno faz tudo igual eu digo, ensinei ele a subir no pé de manga de Voinha, igual como minha irmã me ensinou quando era pequena (Lua, 9 anos).

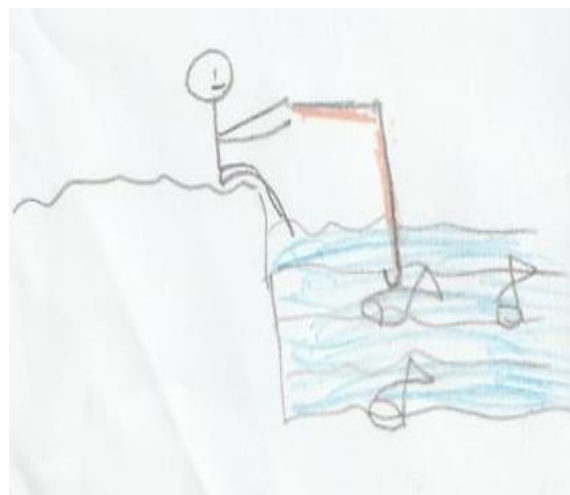
Nas falas das crianças sobre o que é infância encontramos alguns elementos em comum com todos, como a participação na vida familiar, o dever de estudar e o prazer de brincar. Silva e Pasuch (2010, p. 1) descreveram que a criança camponesa "constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo", ou seja, possui um território sociocultural, marcado pelo seu vínculo familiar, por vezes ampla, formada por pais, avós, filhos e outros parentes e agregados e, todos participam dos espaços da vida, assumindo diversas funções. Na fala de Lua (9 anos) podemos perceber como é ativa a função de reprodução do modo de vida e da educação informal que passa de geração para geração, ela afirma que irmã dela ensinou ela a subir na árvore quando era menor e hoje ela ensina ao irmão, esse exemplo com uma brincadeira é mantido com muitas outras atividades. Essa fala também evidencia que as crianças também são educadoras, pois elas ensinam umas às outras repassando seus conhecimentos. Essas relações se dão num território camponês, consolidando a terra como unidade de produção, de consumo, de reprodução, de resistência, de participação coletiva, de socialização, de cultura, de educação.

Pasuch e Moraes (2013, p. 83) consideram que ao retratar as histórias das crianças no campo consideramos os múltiplos gestos que elas vivenciam nos espaços e tempos de sua existência. Outra forma de considerar as vozes das crianças, é entender a infância por meio dos seus desenhos, selecionamos algumas dessas representações.

Figura 15: Desenhos da representação da Infância Camponesa



Árvore, 12 anos



Milho, 10 anos



Lua, 9 anos



Camarão, 10 anos



Feijão, 8 anos



Vaqueiro, 10 anos

(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

Nos desenhos das crianças percebemos que desde a infância no campo se tem uma relação muito forte com a natureza e com os animais e o brincar. A infância se constitui como o tempo de aprender a partir do brincar e, no campesinato, brincar implica também em aprender com a família pelo princípio educativo do trabalho, corroborando para, futuramente, promover a sucessão familiar no campo. Ser criança no campo é definido como um momento de liberdade e responsabilidades pelas crianças, enquanto elas têm espaço para brincar e também têm deveres que devem ser feitos para colaborar com a família.

Enquanto participavam das oficinas, uma das crianças tirou da caixa um papel com a pergunta: *O que é ser criança do campo?* A pergunta gerou um debate relevante na sala, pois surgiu uma ideia inicial que crianças eram todas iguais, até que foi rebatida por outros colegas de turma:

Tilapia, 11 anos (lendo a pergunta do papel): O que é ser criança do campo?
Pato, 8 anos: Ser criança é ser criança em qualquer lugar, acho que todo lugar a criança brinca, estuda, reza e ajuda os pais.

Tilapia, 11 anos: Não é assim, e as crianças que ficam com fome? As que são abandonadas? As que são presos? As que são cantores e da tv? Ser criança em qualquer lugar não é igual. Já morei no Rio e ser criança lá é totalmente diferente de ser criança aqui.

Milho, 10 anos: E é diferente sim, meu primo mora lá em Campina, chegou aqui e não sabia quando a manga estava verde e de vez. Se não fosse eu ele ia comer a manga verde.

As crianças passaram a demonstrar que existiam diferentes modos de ser criança dependendo do ambiente em que elas vivem, a primeira criança, *Pato* (8 anos, participante da pesquisa) falou a partir de uma visão local, no Assentamento que vive as crianças tem uma rotina parecida, por isso, na sua visão ser criança era igual para todos. Já *Tilapia* (11 anos, participante da pesquisa) por ter um pouco mais de conhecimento do mundo para além do Assentamento que vive. Ela argumentou sobre as diversas condições que as crianças vivem, apontando que existe diferenças sobre o que seria criança e a última criança no trecho acima, o *Milho* (10 anos, participante da pesquisa) concorda com as diferenças entre as crianças por afirmar recebeu a visita de um primo que mora na cidade e ele não tinha o conhecimento das frutas igual o seu, logo viviam infâncias diferentes.

Salientamos que algumas crianças moram no Assentamento, desde o seu nascimento e três afirmam morar em outras localidades, dois moravam no Rio de Janeiro e uma morava na cidade e por questões econômicas, principalmente, estão morando no Assentamento Chico Mendes I. Na imagem da atividade apresentada das crianças a seguir podemos verificar que algumas crianças conhecem além do espaço que vivem na contemporaneidade.

FIGURA 16: UM POUCO SOBRE AS CRIANÇAS

UM POUCO SOBRE MIM

MEU NOME É: Tilapia

IDADE: 10 DATA DE NASCIMENTO: 14/05

MINHAS PREFERÊNCIAS

COR: roxo LIVRO: história COMIDA: macarrão

QUANDO CRESCER QUERO SER: dentista

UMA CURIOSIDADE SOBRE MIM: eu sou

MINHA FAMÍLIA

Imagem – A

UM POUCO SOBRE MIM

MEU NOME É: Tilapia

IDADE: 10 DATA DE NASCIMENTO: 17 de dezembro

MINHAS PREFERÊNCIAS

COR: azul LIVRO: história COMIDA: macarrão

QUANDO CRESCER QUERO SER: vaqueiro

UMA CURIOSIDADE SOBRE MIM: jogar de bola

MINHA FAMÍLIA

Imagem – B

UM POUCO SOBRE MIM

MEU NOME É: Manga

IDADE: 11 DATA DE NASCIMENTO: 25/05/2011

MINHAS PREFERÊNCIAS

COR: verde LIVRO: manga COMIDA: suco

QUANDO CRESCER QUERO SER: professora

UMA CURIOSIDADE SOBRE MIM: eu gosto de jogar

MINHA FAMÍLIA

Imagem – C

UM POUCO SOBRE MIM

MEU NOME É: Manga

IDADE: 9 DATA DE NASCIMENTO: 28/08/2011

MINHAS PREFERÊNCIAS

COR: verde LIVRO: manga COMIDA: lasanha

QUANDO CRESCER QUERO SER: medica

UMA CURIOSIDADE SOBRE MIM: eu gosto de

MINHA FAMÍLIA

Imagem – D

(Fonte: Autoria Própria, 2022)

As duas crianças nas figuras de cima (Imagem - A e B) sempre moraram no Assentamento e a atividade de baixo (Imagem - C e D) são de duas crianças que moravam em outras localidades, a que é representada por um menino, o seu nome fictício é Tilapia e ao seu lado tem uma atividade de uma menina na qual seu nome fictício é Manga. Tilapia foi morar no assentamento com aproximadamente 5 anos de idade e Manga mora no Assentamento desde que se iniciou a pandemia. Podemos salientar algumas questões 90% das crianças informaram ter famílias numerosas, com no mínimo quatro membros, em detrimento a família de Tilapia e Manga são seus pais. Outro fato que podemos destacar são as preferências por livros, 15%

responderam que gostavam de: livro de histórias, mangá e Turma da Mônica, enquanto 85% citaram como seu livro preferido a bíblia.

Desta forma, compreendemos que a infância do campo pelas vozes das crianças camponesas se divide em três núcleos: estudar, fazer obrigações e brincar. Os dois primeiros são relacionados ao espaço sociocultural das crianças e o último a dimensão lúdica. Porém, o brincar entrelaça o espaço sociocultural, Iza e Mello (2009, p. 288) afirmam: “a criança representa, em suas brincadeiras, as vivências e interações com os adultos por meio de gestos e posturas em uma situação imaginária”. Ou seja, no espaço lúdico elas também representam o sociocultural.

No capítulo seguinte, dialogaremos sobre esses espaços a partir da percepção das crianças sobre as configurações da vida no campo e as infâncias camponesas.

4 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS!

Hoje quando sai da escola e fui de bicicleta com meus amigos e minha irmã para casa, troquei de roupa e fui brincar de bicicleta na rua, depois guardei as galinhas de bicicleta e voltei para correr com meus amigos, meu dia foi isso e pronto (Vaca, 11 anos, participante da pesquisa).

No Assentamento Chico Mendes, a brincadeira é um elemento indissociável da vida das crianças, em seus relatos e seus desenhos o brincar sempre é presente. O trecho inicial do capítulo expõe a fala de uma criança participante da pesquisa escrita no diário, com características importantes: primeiro precisamos situar que essa criança estuda no turno da tarde e deve estar narrando o que aconteceu no seu dia ao sair da escola, observamos também como é o retorno delas para casa, suas brincadeiras e afazeres, mesmo brincando, a criança foi guardar os animais, ou seja, as suas obrigações de auxiliar no desenvolvimento da casa não é realizada de forma trabalhosa, cansativa e incômoda, pela leveza das suas palavras percebemos que até na hora de juntar as galinhas ele fez isso com a bicicleta, deixando a obrigação mais leve e depois de fazer o seu papel voltou a brincar com os colegas.

O brincar é o espaço lúdico das crianças, enquanto brincam, as crianças constroem um mundo de fantasia, diretamente ligado ao meio em que vivem e expressam seus mundos, seus saberes e suas vivências, ou seja, refletem o espaço social e cultural a que pertencem.

Os espaços sociais e culturais são materializados a partir da vivência das crianças com as instituições em seu entorno, as principais dela são a família e a escola, tipificados a partir do conceito de capital na teoria de Pierre Bourdieu, o capital é sinônimo de poder, afirmando que além do capital econômico outras vertentes são responsáveis pela disposição para determinadas habilidades e comportamentos. Nesse sentido, as pessoas incorporam normas sociais, valores, costumes e crenças no percurso da sua vida, um esquema estruturado e incorporado, o *habitus*, que se trata de um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções e apreciações de ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009, p. 25).

Para Bourdieu (1998), o capital cultural pode ser apresentado em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. Objetivado diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados; O incorporado se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos adquiridos e assumidos pelo sujeito, é o terceiro é relacionado aos

certificados escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009, p. 35). No subitem a seguir teremos um foco maior no capital cultural incorporado.

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009, p. 43).

As infâncias no Campo, transmitem a ideia de infâncias plurais, haja vista que Felipe (2013, p. 36) afirmara: as crianças como resultantes das condições de desenvolvimento da sociedade capitalista e dos seus ritmos desiguais. Além das contradições impostas pelo sistema, reforçamos que a ideia do plural parte da diferença de vários grupos sociais.

4.1 Espaços Socioculturais da Infância

“De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam” (BOURDIEU, 1998, p. 49)

A citação que introduz o nosso subitem endossa que as crianças incorporam e refletem características, gostos e aspectos dos agrupamentos sociais em que estão inseridas, nesse caso da família, de modo que como o núcleo do modo de vida camponês, congrega as funções de reprodução e cuidados, num contexto em que a terra e o trabalho figuram de forma indissociável e essencial. A família como um espaço sociocultural atribuem às crianças responsabilidade da cultura camponesa, como o de alimentar os animais, colher as frutas, colocar água nas plantas e outras atividades como Felipe (2013, p. 35) afirma em sua pesquisa:

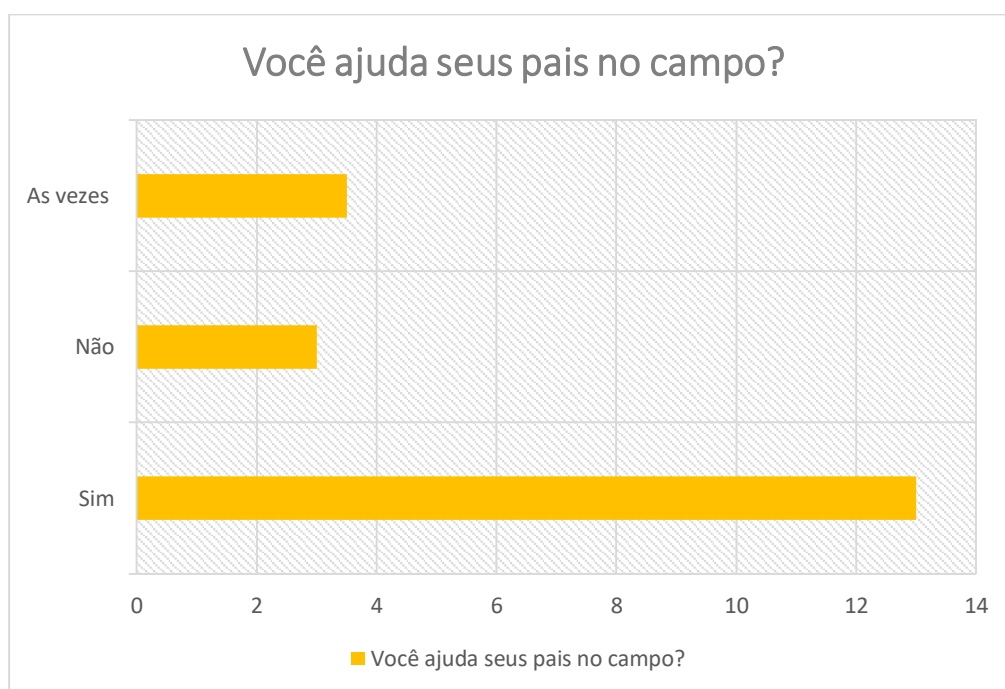
Enquanto movimentos de proteção aos direitos das crianças sinalizam como meta o afastamento das crianças da esfera do trabalho, inclusive doméstico, as crianças do Assentamento, do ponto de vista da vida prática vivida, vão vivendo a vida em descompasso com essas referências. As crianças podem responder por certas atividades, na presença ou na ausência dos adultos, por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos, lavar as louças, encher os litros da geladeira, entre outras. Integra as redes de relações das quais as crianças participam o princípio regulador segundo o qual as tarefas atribuídas a cada qual devem estar adequadas às suas capacidades físicas.

A família camponesa se caracteriza por ser uma unidade que envolve os modos de vida, de trabalho e de produção da agricultura. Em todos esses espaços, a família participa como um todo e as crianças, adolescentes e jovens estão presentes. As crianças exercem uma função importante na questão econômica da sociedade, Sepúlveda-Kattan (2021, p. 136) aponta que *“ellos históricamente han desempeñado un papel activo en la contribución a la riqueza, es decir, que siempre han trabajado y que en las sociedades modernas no han dejado de hacerlo.”* A luta pela terra e a organização social se constituem em elementos constituintes do modo de vida

camponês, que vão ser perpassados por gerações e estar presentes na vida dos sujeitos, desde a infância, formando não só o cunho identitário das crianças, mas contribuindo para a formação do espaço sociocultural nesse tempo (CORSO; PIETROBON, 2009).

A sociologia da infância da América Latina parte por três eixos centrais, conforme Sepúlveda-Kattan (2021, p. 143): *“la participación social y el protagonismo, conceptos de actoría social vinculados a la acción infantil desde los movimientos sociales en América Latina, ligados a la educación y el trabajo”*. Reconhecendo que existe uma diversidade de formas de ser criança: *“los niños trabajadores, que cruza la infancia por clase y etnia principalmente, con el trabajo asalariado, el trabajo productivo familiar, el trabajo informal...”* (IBIDEM).” As crianças do Assentamento Chico Mendes I fazem parte da categoria que a autora chama de *el trabajo productivo familiar*.

Gráfico 4: VOCÊ AJUDA SEUS PAIS NO CAMPO?



(Fonte: Elaboração Própria, 2022)

O gráfico 3 aponta que 65% das crianças afirmam ajudar os seus pais no campo, ou seja, participam do trabalho produtivo familiar, Neves (2012, p.35) indica que esse trabalho corresponde a forma de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Consequentemente, toda a família sem distinção etária e de gênero participa no processo, que é passado de geração em geração. Na figura 18 a seguir podemos observar um garoto levando os animais para o pasto.

É importante ressaltar que a agricultura familiar camponesa recebe essa nomenclatura por ter todos os membros, independente de faixa etária ou gênero, trabalhando na agricultura.

FIGURA 17 – CRIANÇA LEVANDO OS CAPRINOS PARA O PASTO



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022

A criança na figura 17 acima, caminha levando os caprinos para o pasto que se têm ao redor da antiga casa grande da fazenda Ipanema, percebemos que é rotineiro algumas famílias deixarem os animais nesse espaço. Como também as crianças ficarem responsáveis pelos caprinos e ovinos, a criação desses animais é bem importante para a economia do Assentamento Chico Mendes I. E as crianças estão cientes do papel dos animais para o seu sustento, ao perguntar a eles nas oficinas a importância dos animais que criam:

Os bichos têm importância sim, os bodes e as ovelhas tem as carnes, o leite e ainda meu pai vende na cidade, também vende os animais mesmo para outras pessoas que gostam de criar ou para pessoas que vão comer igual no restaurante lá na cidade, meu pai leva buchada para lá (Vaqueiro, 10 anos).

Quem tira o leite na minha casa é o meu tio e a minha avó também faz queijo do leite de cabra, a gente não tem ovelha. Só cabra e bode e come a carne e toma leite. E a gente cuida dos pequenos quando a mãe não quer (Abelha, 9 anos).

É o meu pai que tira o leite, somos primas. O meu pai e o dela cria tudo junto, a gente só cuida dos bichos quando a cabra não fica com ele. Ela rejeita o filhote e a gente que fica dando leite e ele cresce igual aos cachorros só fica querendo brincar. Esses a gente fica chorando quando os pais colocam no carro para deixar na cidade (Árvore, 12 anos).

A lógica de trabalho, na agricultura familiar camponesa, se difere a lógica capitalista de trabalho, no campo as crianças não são exploradas, alienadas, tão pouco, assalariadas. É um trabalho em que todos têm a sua participação, o qual envolve todos os membros da família, como mostra nas citações precedentes, a Abelha (9 anos) e a Árvore (12 anos) são primas e em suas falas percebemos que cada membro da família se envolve na produção e tem suas funções,

os pais delas ficam com os animais, a avó faz o queijo e elas cuidam dos animais que são abandonados pelas mães. Olhando essas questões economicamente, os caprinos e ovinos são fundamentais para gerar renda: são carne, leite, couro, lã e etc., tanto para os camponeses como para os outros na cidade.

No tocante, o trabalho na agricultura familiar das crianças desconcorde com exploração infantil, é um trabalho com princípios educativos da própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Quando falamos de trabalho para o camponês, não falamos com uma lógica de alienação e mercadoria e, sim com um processo de relação homem e natureza, considerando que Marx (2006, p. 142) define o trabalho como: um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. O sentido do trabalho na lógica capitalista é outro, a violência contra crianças e adolescentes e a exploração do trabalho infantil estão presentes nos mais variados espaços da sociedade capitalista, apesar dessas práticas serem crimes à legislação trabalhista e ao Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990).

O ECA salienta que as crianças e os adolescentes não podem ser submetidos a trabalhos degradantes, perigosos ou insalubres. O Artigo 4º apresenta que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público de efetivar os direitos das crianças.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p.11).

Conforme Marin (2018, p. 54-5) o trabalho das crianças rurais ao contrário do trabalho com a lógica capitalista, integra a ordem moral da família. Para os camponeses existe uma forte relação com a dignidade humana pelo trabalho, por meio dos ensinamentos dos trabalhos as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade e disciplina do corpo e da mente. Os pais atribuem-se a missão de educar e transmitir princípios morais necessários à vida das crianças. Nesse exercício, eles reproduzem e reinterpretem referências de educação incorporadas de gerações passadas para socializar e moralizar seus filhos.

(...) as crianças permanecem na condição de ajudantes, sob orientação de adultos, na execução de trabalhos que não desgastam fisicamente e servem de aprendizado: “A gente nunca vai esforçar mais do que elas podem. Eu não vou colocar uma criança para trabalhar demais, mas algumas coisinhas elas podem ajudar para irem aprendendo” (agricultora familiar, 25 anos, duas filhas, de seis e nove anos). A destinação de trabalhos para crianças passa por diversos

critérios restritivos. Na visão de agricultores entrevistados, não é moralmente aceitável a destinação de trabalhos a crianças sem o devido crescimento físico e cognitivo, nem mesmo a transferência de responsabilidades de adultos (MARIN, 2018, p. 53).

Como Marin (2018) destaca que a crianças no campo trabalham como ajudantes e com a supervisão dos adultos e também afirma que esse trabalho não é sem fins, e sim antes de ser uma questão econômica é um dever educativo para com as crianças, por meio do trabalho, os mais velhos acreditam educar e acostumar as crianças a vida do campo.

Outra característica fundamental é que a agricultura familiar camponesa é produzida e executada por toda a família, é um trabalho que gera vínculos na família, pois não é sequer imaginada a possibilidade de uma criança após os seis anos de idade (quando não antes) não ser pouco a pouco incorporada às atividades de trabalho e produção da família (Brandão, 1986, p. 45). A seguir organizamos as obrigações que as crianças afirmaram que tinham:

TABELA 1: QUAIS AS OBRIGAÇÕES DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO

QUAIS AS SUAS OBRIGAÇÕES?		
ATIVIDADE DESENVOLVIDA	QUANTAS CRIANÇAS AFIRMARAM PRATICAR	PORCENTAGEM TOTAL
Estudar	20	100%
Catequese	16	80%
Ajudar minha mãe	13	65%
Cuidar do irmão	6	30%
Cuidar dos animais	5	25%
Vai depender do que precisar	5	25%
Ajudar na feira	3	15%
Catar feijão	2	10%
		Total: 20

(Fonte: Elaboração Própria, 2022)

Podemos vislumbrar no quadro, sobre as obrigações das crianças, durante os seus dias e, compreender que as rotinas das crianças depois da escola são semelhantes a rotina das crianças bolivianas, descritas pela socióloga Puch (2001, p.7):

In the afternoon, their household jobs vary according to the season and particular needs of the time. Afternoon tasks may include: looking after and feeding animals, helping with agricultural tasks, fetching more water and firewood, looking after younger siblings, washing clothes, or preparing food. If there is spare time children play or do their school homework. At approximately 5pm they have their tea, which is similar to breakfast: a hot drink and a small snack. Then the animals have to be brought in to the paddocks for the night. This may involve travelling quite long distances to round up goats, sheep and cows from the mountainside. Some of them may have wandered off and be difficult to find. Donkeys and horses also have to be brought in and tied up for the night. Pigs tend to be easier to manage as they do not usually roam far. Finally, at about 7-8pm they have supper, which is one dish, such as a soup or a stew, and tends to be the remains of lunch.

Na Infância do campo na América Latina, as crianças são presentes nos processos de socialização das estruturas de sobrevivência da família, é característico elas colaborarem com o desenvolvimento do sustento, no campo existem atividades que precisam ser desenvolvidas todos os dias, como por exemplo: cuidar dos animais, como ressalta a socióloga (IBIDEM, 2001, p. 8) aponta a exigências de mão de obra em três áreas principais: a agricultura, o trabalho com os animais e as atividades domésticas. As crianças auxiliam os pais no desenvolvimento das atividades, segundo elas os adultos têm atividades específicas, no quadro a seguir sintetizamos as principais papeis que as crianças falaram que sua família ocupa.

QUADRO 9: OCUPAÇÕES DA FAMÍLIA

PARENTE/GÊNERO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
MÃE (Mulher)	Organizar Casa
	Preparar o almoço
	Cuidar das crianças
	Observar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças
	Tratar da manipulação e limpeza de alimentos, como peixe, galinha, feijão, sucos e outros para a cozinha.
	Colheita dos alimentos
PAI (Homem)	Limpar os alimentos
	Pescar
	Plantar e colher
	Vender o excedente ou trocar com o colega
	Comprar o que precisa para o sustento
	Abastecer os fogões de lenha
	Cuidar dos criatórios (de peixes, porcos, bode...)
	Cuidar dos animais que estão doentes
	Negociar e entregar os camarões e peixes
	Limpar os alimentos
IRMÃO (filho) MAIS VELHO	Tirar o leite dos animais
	Olhar os animais no pasto
	Orientar as crianças
	Limpar os alimentos
	Ajudar os pais no que for preciso de acordo com seu horário de aula.

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2023)

O quadro 11 apresenta as ocupações das famílias de um modo sintetizado das respostas das crianças. É importante frisar que a família camponesa é uma unidade ampla, os filhos se casam e constituem famílias, porém de modo geral eles continuam ou morando na mesa casa que os pais ou construindo uma casa ao lado da dos seus pais ou apenas aumentando os cômodos da casa, de um modo que todos moram juntos e colaboram para o desenvolvimento da casa.

No quadro 11 o que chamamos por Mãe, trata-se dos papéis que geralmente são desempenhados pelas mulheres, na sua grande maioria as crianças, relataram que são elas que

cuidam dos afazeres domésticos das casas, as meninas colaboram com as mães de modo que, filhas, mães e avós cuidam dessas peculiaridades da casa, como também de toda a alimentação, poucas crianças falaram da figura da mulher trabalhando fora do Assentamento ou com atividades que são fora das suas casas e do seu arredor, como por exemplo olhar se as crianças prenderam as galinhas, verificar a alimentação delas, apanhar os ovos, dentre outras atividades mais tradicionais. Quando é época de colheita de milho, inhame, macaxeira por exemplo, as crianças relataram que as mães vão para o roçado e as avós desempenham o papel de cuidar da casa. Algumas atividades todos da casa desempenham, como por exemplo, a limpeza dos inhames, batatas e catação de feijão. Uma das cenas mais comuns em nossa observação pelo Assentamento foi de passar nas casas e encontrar as famílias reunidas catando feijão entorno de uma bacia prateada grande.

Já o que nomeamos de Pai, exercem mais a força bruta e são os provedores da família, cuidam de ter o sustento da casa, tanto na questão econômica, como na alimentação. A pesca é uma atividade predominantemente masculina no Assentamento, as crianças relatavam que pescavam com os pais, com os irmãos, tios e avós. Mesmo as meninas, elas nunca citaram que foram para a pesca com outra mulher, as crianças percorrem por todas essas atividades, em seus tempos livres estão com os pais ou com as mães, e nos outros momentos com os irmãos mais velhos aprendendo como desempenham as funções.

No tocante, os irmãos mais velhos no quadro 10, se tratam dos adolescentes da casa, que participam com a mãe ou com o pai das atividades que eles vão desenvolver, exceto a pesca. As moças não acompanham mais o pai na pescaria e ficam mais com as mães ou cuidando dos irmãos menores. Na sua maioria, os adolescentes com mais incidências dos filhos homens, tiram os leites dos animais, recolhem lenhas, ficam junto com as crianças olhando os animais pastarem e cumprem as demandas que são necessárias na sua família, desde que não atrapalhem os seus estudos.

As crianças do campo no Assentamento detêm o que podemos nomear de *capital agrário*, uma vez que Nogueira e Nogueira (2009, p. 35) argumenta que “existem tipos específicos de capital, próprios a um determinado campo de produção simbólica”. Dentro do território rural o conhecimento sobre agricultura, o manejo com os animais, a pescaria, a produção de matéria-prima, os sabores relacionados com a natureza constituem em forma de capital (capital agrário) que propicia, a quem detém, um poder de influência sobre o campo em questão.

Pode-se assim falar de tantas formas de capital quanto sejam os campos relativamente autônomos de produção simbólica presentes em dada sociedade. Bourdieu observa que essas formas específicas de capital, embora se defina os sejam inicialmente válidas apenas no âmbito restrito de determinado campo, podem, em alguma medida, ser reutilizadas em outros Campos e no universo social em geral. Assim, um indivíduo com grande capital acumulado no campo musical, por exemplo, pode, em alguma medida, buscar reinvesti-lo no campo da literatura ou das artes plásticas, assim como obter certos benefícios na sociedade em geral (IBIDEM,2009, p.36).

No que tange às crianças do campo, os seus conhecimentos sobre o território fazem com que assumam mais responsabilidades, como Puch (2001. p.8) argumenta: “*they acquire skills and competence their active participation in the maintenance of the household rapidly increases*”. Ou seja, quanto mais capital agrário ela tiver mais ela é participativa no campo, esses capitais específicos (capital agrário) de cada campo seriam, na verdade, variações dos quatro tipos de capital caracterizado por Bourdieu: econômico, cultural, social e simbólico (NOGUEIRA;NOGUEIRA,2009, p. 36).

Ao perceber o que as crianças falam do Assentamento, podemos ter um entendimento de como elas encaram o campo e dos seus capitais agrários. O quadro 10, apresentado anteriormente que versa sobre o motivo que das crianças participantes da pesquisa terem escolhido os seus nomes fictícios suas explicações demonstram conhecimentos dos recursos do Assentamento e da importância deles para o sustento da família. Por entender a importância das atividades no campo, as crianças não relutam em participar e realizam até mais que as suas obrigações, organizam a sua vida entre a escola, brincar e dividir as obrigações com os membros das famílias, esse capital agrário também pode ser observado em outras crianças do campo na América Latina.

(...) *although children in Churquiales work as well as go to school, they do not merely carry out all of their work willingly, quickly and in immediate response to parents' requests. Children also have their own agendas and preferences for their use of time and space. They also expect to be able to play and pursue their own pleasures, whilst sharing out tasks with all household members including parents and siblings* (PUCH, 2001, p. 10).

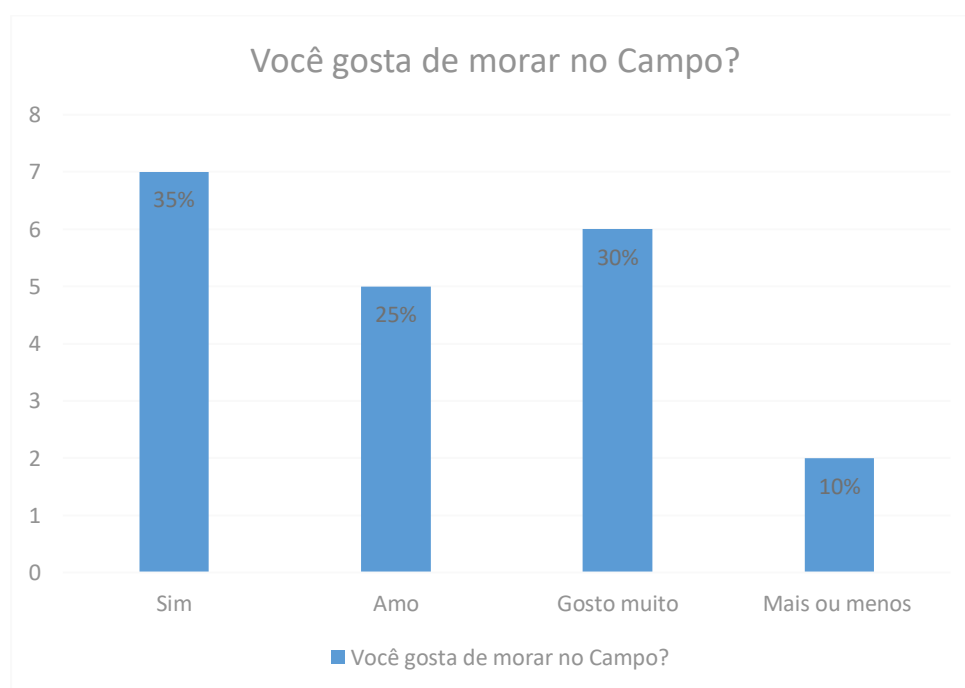
Nesse viés, as crianças do campo valorizam o lugar que vivem, idealizam e pensam no mundo a partir dele, uma condição fundamental para a formação cultural do povo. Fernandes (2009, p. 142) ressalta que quando se pensa o mundo, a partir de lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Mas quando a população pensa o mundo, a partir da sua realidade o campo passa a ser um lugar de vida e de produção, pois pensar o campo a partir da cidade, provoca um estranhamento de si mesmo, o

que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. Voltarelli (2021,p. 186) salienta sobre a participação e protagonismo nas pesquisas sul-americanas.

A infância rural e campesina foi abordada pelas produções peruanas e bolivianas, de forma destacar a agência das crianças no interior das famílias e também diante do meio urbano. Vistas como essenciais para a economia familiar, as crianças iniciam a participação no trabalho desde muito cedo, estabelecendo relações com os pares que contribuem para que sigam o trabalho sem a supervisão adulta, o que fortalece e gera laços entre as crianças e traz indicativos de uma cultura da infância campesina que ainda é pouco estudada no âmbito científico. Além disso, os cuidados dos irmãos menores e as responsabilidades assumidas estão entre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da identidade e sentido de pertencimento no meio rural, juntamente com as aprendizagens sobre o meio doméstico e agrícola, os quais favorecem maior participação social.

As crianças do campo não só pensam o mundo a partir da realidade, como demonstram ter prazer em viver no seu território, das 20 crianças participantes da pesquisa 90% responderam positivamente a respeito de morar no campo e 10% que gostam parcialmente.

GRÁFICO 5: VOCÊ GOSTA DE MORAR NO CAMPO?



(Fonte: Elaboração pessoal, Caderno de Perguntas, 2022)

A positividade em gostar da vida campo se dá, porque as crianças do assentamento como Felipe (2013, p. 30-1) menciona, ocupam um campo de presença, um lugar em que a experiência do tempo conjuga o passado, o presente e o futuro, real ou possível. Entre os lugares mais atrativos para as crianças estão o açude e o campo de futebol.

Tabela 2 – LUGARES PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO

QUAL O SEU LUGAR PREFERIDO NO ASSENTAMENTO?		
LUGAR PREFERIDO	QUANTAS CRIANÇAS PREFEREM	PERCENTUAL
Açude	6	30%
Minha Casa	5	25%
Campo de futebol	6	30%
Casa Grande	2	10%
Escola	1	5%
		Total: 20

(Fonte: Elaboração pessoal, 2022)

O açude e o campo de futebol representam para as crianças principalmente um lugar de recreação, visto que no Assentamento há uma ausência de lugares destinados a essas atividades, as crianças brincam em todos os espaços que elas encontram liberdade para o ato de brincar, porém não existem lugares criados elaborados para a diversão das crianças.

Eu acho que é bom porque você pode ter ar puro, pode plantar as coisas, pode ficar com os animais, pode brincar por aí, pode sair por aí, não tão longe, mas pode e outras coisas (Limão, 9 anos).

O Outro lugar com 25% de menção foram as casas das crianças, ou seja, as suas famílias, na agricultura familiar as famílias possuem uma relação de maior proximidade dos seus membros, já que eles desenvolvem as atividades no coletivo. Vargas (2019, p. 323) aponta a necessidade dessa relação das crianças com os adultos por expressar que a herança cultural extraescolar, a saber, todas as atividades que se vinculam a uma classe social e que não são necessariamente “avaliadas” ou consideradas utilitárias pela escola, isto é, uma cultura livre adquirida por experiências as mais variadas possíveis por essa família. No caso das crianças do Assentamento, podemos indicar que uma das variações dessa herança cultural que elas recebem das famílias são o capital agrário.

Condensando os pensamentos da autora (IBIDEM, 2019), não são apenas as manifestações diretas do capital agrário, mas também o “indireto” desta herança, isto é, trata-se das consequências geradas pela inserção do estudante neste capital que depois será legitimado ou não pela escola em suas práticas. Justamente os domínios não controlados pela escola — como o conhecimento sobre o clima, os hábitos dos animais, os saberes diferenciados, as práticas com a agricultura — serão considerados por ela como justificação ontológica daquela ideia a ser estudada: há os que, claramente, detém o dom para boa formação e os que levam para escola uma bagagem de conhecimentos que podem ser aproveitados, porém, na escola do Assentamento essas questões estão surgindo em passos lentos.

Em momentos de observações percebemos que a Professora da turma problematizou como as estudantes questões relacionadas ao cuidado de animais, como: vaca, porco e bode. A Professora também realizou a organização de uma visita para conhecer o Assentamento guiada pelos estudantes, porém foi uma atividade isolada, não aconteceram atividades envolvendo a visita. Pensando a partir de uma ideia hegemônica, na qual, os conhecimentos do campo são tidos como atrasados. No limite, a intenção de Bourdieu é desfazer esse equívoco. Os “dons” são humanos, demasiado humanos, ou seja, se a criança tem conhecimento dos tipos de solo ideais para a plantação, essa é uma construção do capital agrário, não seria um dom e sim uma construção (VARGAS, 2019, p. 324).

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e instituição escolar. A herança capital que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Nota-se que Bourdieu afirma que a herança capital se difere sobre dois aspectos: a classe social e as taxas de êxito na escola. Salientamos que se a escola incorpora a realidade em sua prática pedagógica, como: o reconhecimento dos modos peculiares de vida, a flexibilização do calendário escolar, a valorização dos saberes, a utilização de materiais didáticos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade e outros, o capital agrário será um fato incisivo para boas taxas de êxito. Por esse motivo é fundamental a investigação sobre o que fazem as crianças gostarem de suas casas. Varga (2019, p.236) a subjetividade assim, e isto é central, pode ser vista como a introjeção das características sociais vividas pelos membros familiares, isto é, o próprio gosto, requinte, predileção — elementos importantes para que a escola o considere entre os bons — passam a ser interiorizadas e isto certamente deve ser levada em conta.

Tabela 3: O QUE AS CRIANÇAS PREFEREM EM CASA
O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA CASA?

PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS	QUANTAS CRIANÇAS PREFEREM	PERCENTUAL
Ajudar os parentes	7	35%
Minha família	6	30%
Cuidar do irmão menor	3	15%
Brincar	2	10%
A TV	1	5%
Descansar	1	5%
Total: 20		

(Fonte: Elaboração própria, 2022)

Entre as formas de participação das crianças na família, a mais relatada foi a ajuda aos parentes com 35% de afirmação das crianças nessa atividade, essa ajuda se refere a uma colaboração, isto é, a realização de atividades que visam cooperar e contribuir tanto na organização cotidiana dos contextos vivenciados (CARVALHO, SILVA, 2013, p.100-1).

Eu ajudo cuidando dos bichos, levando o meu irmão para brincar enquanto nossa mainha faz a comida, forrando a minha cama, juntando a roupa do arrame depois que seca, guardando as galinhas e eu gosto de ficar na cozinha também fazendo comida com minha mãe e tirando a casca da verdura e como eu vou ajudar vai depender do dia (Vaca, 11 anos).

Ajudar é levar e pegar os caçulas na creche, apanhar acerola para fazer suco, ensinar a meus irmãos o dever de casa, varrer a casa e lavar a louça quando minha mãe não puder (Bode, 9 anos).

Ajudar é não bagunçar a casa, arrumar a cama e o sofá depois de deitar, juntar as ovelhas no pasto, ajudar meu irmão a tirar leite da vaca, colocar comida para o cachorro e caçar minhoca para meu pai pescar com meu irmão (Camarão, 10 anos).

As crianças costumam relatar que ajudam com a manutenção da casa colaborando com atividades domésticas e cuidando dos seus irmãos mais novos, ou colaboram na organização da vida familiar. O MST (2007, p.10) apresenta características específicas das crianças de Assentamento ou Acampamentos:

(...) as crianças vêm participando e vivenciando práticas no coletivo infantil, ou seja, na coletividade. Este fator leva as crianças a vivenciarem valores como a solidariedade, companheirismo, despertando o amor pela vida, pela terra, pelo trabalho, o amor pelas pessoas, pela luta, pelo Movimento Sem Terra, isso sem perder a dimensão do ser criança.

A criança do campo no MST acompanha a família em todos os espaços, nas lutas, na terra, no acampamento, na ocupação, no trato com os animais, no Movimento. Paralelo a isso, Felipe (2013, p. 35) ressalta que uma infância desprovida de preocupações práticas e materiais é incompatível com a realidade das crianças no campo.

O mundo do trabalho do adulto precisa estar presente, na vida da criança, desde pequena. Por isso, devemos familiariza - lá com a vida dos Pais, mostrando, conversando sobre a sua realidade, sobre o trabalho de seus pais, da comunidade, sobre as manifestações populares, fazendo- a participar: explicando, dialogando sempre sobre a importância do trabalho, sobre as diferentes profissões, sobre os resultados obtidos. Mas também, incentivar a criança a participar de alguns trabalhos, dentro das suas possibilidades e condições que a idade de permite (MST, 1997, p.21).

Apesar de visualizar no Quadro 10 que o cuidado dos irmãos mais novos é diferenciado da categoria de ajudar em casa, podemos unir essas duas categorias. Carvalho e Silva (2013,

p.102) inserem cuidar dos irmãos mais novos como uma forma de colaborar com o desenvolvimento da casa:

Ao solicitar que as crianças maiores acompanhem seus irmãos, os adultos compartilham cuidados com elas e, de alguma forma, distribui responsabilidades. Esse compartilhamento, também relativo a integridade física das crianças menor, pode configurar situação que posiciona a criança cuidadora em papéis bastante diferentes daquele hegemonicamente esperado para sua idade. (...) mesmo se referindo ao período curtos e momentos pontuais de cuidados dos irmãos menores, como apoio para os adultos realizem outras atividades domésticas, ao se descreverem desempenhando essas atividades, as crianças se posicionam como partícipes no cuidado dos membros mais novos da família.

Vale salientar que não perguntamos as crianças o que elas precisam fazer e sim o que elas gostam de fazer, ou seja, elas gostam de participar e sentir que colaboram com as atividades em casa, elas gostam de ter responsabilidades.

FIGURA 18: IRMÃOS VOLTANDO PARA CASA



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022

A irmã maior pediu para o mais novo esperar, para segurar na mão dele, pois na frente estava vindo uma moto. Os irmãos mais velhos adquirem um senso de responsabilidade e de cuidado com o outro mesmo com poucos anos de diferença de idade. Carvalho e Silva (2013, p.102) salienta que o cuidar de irmãos menores muitas vezes envolve atividades que visam acompanhar, isto é, permanecer em companhia e realizar atividades de cuidados dos seus irmãos menores.

A partir dessa coletividade percebemos que as crianças têm um senso de cuidado e atenção com o próximo, generosidade e empatia, retratando o sentido de humanização. Na figura 23 a seguir, apresentamos um registro das crianças retornando para suas casas depois da

aula, a menina de vestido preto falou que estava cansada e prontamente a criança maior do lado pegou a mochila dela para levar, na bicicleta o menino também está levando a mochila de outra criança para ajudar.

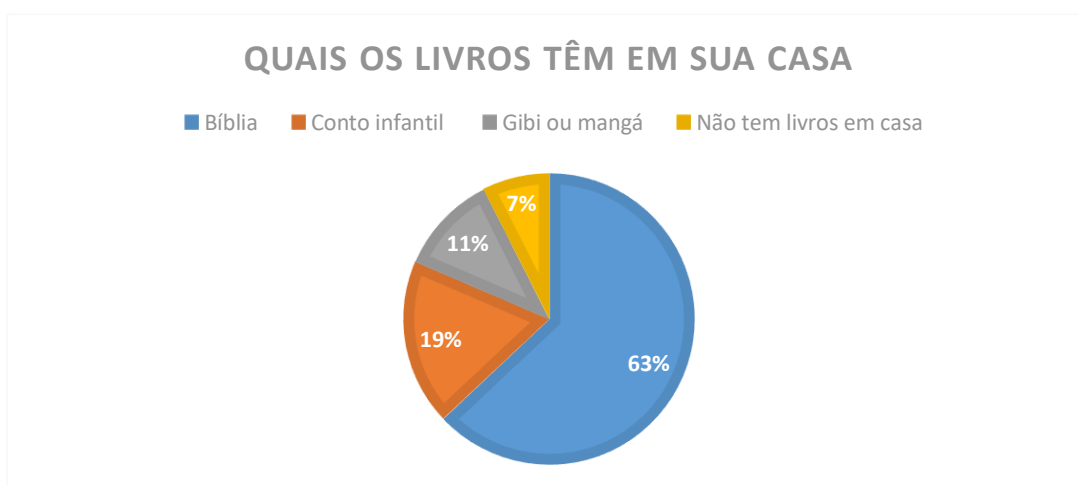
Figura 19: CRIANÇAS RETORNANDO PARA CASA DEPOIS DA AULA



Fonte: (Arquivo Pessoal, 2022)

Compreendendo que a leitura e o acesso a livros é um importante fator para o capital cultural investigamos, com as crianças, os livros que elas possuem em casa, uma vez que 85% afirmaram ter predileção pela bíblia.

Gráfico 6: QUAIS LIVROS TÊM NA SUA CASA



(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

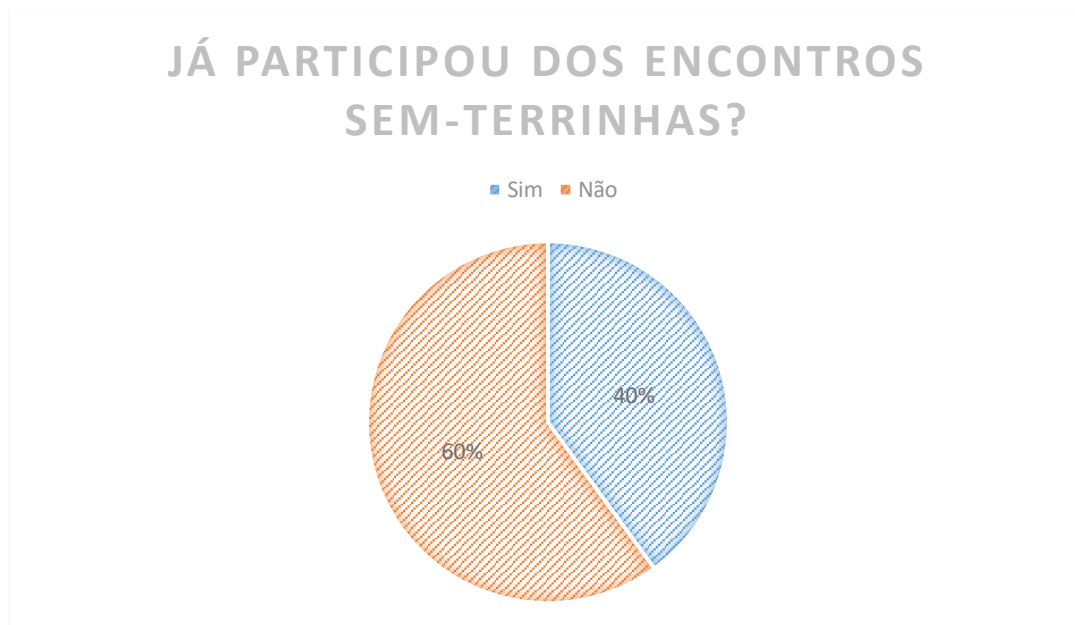
Uns totais de 7% das crianças afirmaram que não tinham livros em casa e as demais informaram ter livros de conto infantil, gibi ou magá e a maioria afirmaram ter a bíblia. Dentre outras questões, esse dado reflete a fé que as crianças e as famílias exercem nos ensinamentos da igreja.

As crianças fazem parte de todas as atividades junto com a família, tanto na agricultura para a subsistência e o mercado local, como no quesito da fé, participando das missas e catequeses, como nas questões que envolvem a luta pela terra.

As crianças sempre estiveram presentes na luta pela terra, em ocupações, despejos, manifestações, no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, enfim, elas são frutas do processo histórico da luta pela Terra no movimento. As atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças possibilitam que elas sejam permanentemente em movimento. As lições aprendidas nesse processo contribuem para a criação de uma cultura de mobilização e para a construção no dia a dia dos espaços próprios da participação da criança (ROSSETTO, 2013, p. 116).

As crianças permanecem no Movimento em espaços destinados para elas, tais como: Os encontros dos Sem-Terrinha, Jornadas pedagógicas, cirandas infantis, concurso de desenho e redação, jornal Sem-Terrinha e revista Sem-Terrinha. No Assentamento, as crianças falaram ter acesso à revista e a participar dos encontros dos Sem-Terrinhas.

GRÁFICO 7: PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ENCONTROS



(Fonte: Elaboração pessoal, 2022)

Das nossas crianças 60% delas participaram dos Encontros dos Sem-Terrinhas, que são considerados atividades políticos-organizativas do MST desde 1994, geralmente no mês de outubro correspondem a semana da criança. São atividades organizadas nos estados que o MST está presente, elas podem ser tanto de abrangência regional como estadual vai depender das

demandas de cada estado (ROSSETTO, 2013, p. 123). Durante esse processo, percebemos que existem registros das marcas referentes ao MST, pois as crianças elas se identificam como Sem-Terrinhas.

FIGURA 20 – O MST PARA AS CRIANÇAS



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2022)

A imagem retrata um encontro dos Sem Terrinhas, no canto inferior da imagem na esquerda, podemos visualizar a bandeira do MST e na árvore também elas desenharam mais um cartaz do MST e uma das crianças com o chapéu do MST.

Sobre os encontros as crianças responderam:

Os encontros é o que mais esperamos chegar, meu tio é o coordenador no MST aqui no Assentamento, e a gente ensaia para as místicas, treina os gritos e entende do assunto que vai falar, são tantas coisas até o dia do encontro mesmo. E quando chega o dia é só diversão, a gente conhece outros tios e outras crianças (Açude, 9 anos).

A gente aprende as regras que temos que seguir, tipo: andar na fila, não correr sem motivo, obedecer a professora e se comportar, teve uma vez que foi no Assentamento bem pertinho daqui e eu era bem pequena ainda na primeira vez, a gente foi de ônibus com a música tocando. E a gente brinca, canta, dança e faz várias coisas e no final ainda ganha presente (Lua, 9 anos)

Eu nunca fui para o encontro, só que tenho todas as revistas e as vezes a gente vai lá na casa de Açude quando tem reunião das coisas do Encontro, as mães avisam e a gente vai, só que a minha mãe desde que a gente mora aqui não deixa participar do encontro mesmo. Mas as revistas são muito legais, elas têm

histórias, desenhos, atividades e até jogos, eu tenho um jogo do veneno (Porco, 11 anos).

Em conformidade com os relatos das crianças, Rossetto (2013, p.128) afirma existir uma preparação antes dos encontros, essa organização demora alguns meses e geralmente inicia-se com a mobilização dos próprios camponeses para conseguir os recursos a fim de deslocar as crianças, garantir a alimentação nos dias de encontro para os participantes e etc.

A organização de um encontro se inicia com a discussão dos Assentamentos, envolvendo toda a comunidade assentada ao acampada e, se possível, a escola. Dessa maneira, são realizados vários encontros em pequenos grupos. Para cada dez crianças, forma-se um grupo, um coordenador e uma coordenadora das crianças. São levantadas as demandas reais, as necessidades das crianças e a da comunidade e o estudo do tema do encontro. Posteriormente, é elaborada a programação, a pauta de negociação e dividida as responsabilidades e tarefas entre os educadores e as crianças. A preparação da mística geralmente envolve apresentação de teatros, recital de poemas, músicas, brincadeiras, noite cultural, palavras de ordem, símbolos - tais como camiseta, cartaz, bandeiras (ROSSETTO, 2013, p. 127).

Apesar de nem todas as crianças participarem dos encontros, por diversos motivos, um deles e o mais recorrente é que alguns moradores do Assentamento não estavam lá desde o seu processo de construção e não se identificam com as ideologias do MST ou trabalham com serviços diferentes da agricultura, são funcionários públicos, comerciantes, artesãos e outros. Felipe (2013, p. 27) relata que alguns assentados se desfazem dos seus lotes, ou redistribuem a terra entre seus familiares, numa espécie de uma segunda reforma agrária. Na nossa pesquisa, 12 crianças afirmam com certeza que moram no Assentamento desde seu nascimento, outros três afirmam que moravam em outro local, dois moravam no Rio de Janeiro e com os pais desempregados se mudaram para o Assentamento, construíram suas casas próximo aos parentes e trabalham com a criação de peixes, camarões, caprinos e suínos na sua maioria. Já a outra criança afirmava que morava na cidade, porém quando a pandemia começou, sua família se mudou para a casa de uma tia e vivem no Assentamento e os demais não sabem falar sobre o assunto.

No tocante, os Encontros são espaços que o movimento destina para as crianças, tanto para se divertirem como se politizarem.

O encontro dos Sem- Terrinha e a Ciranda Infantil são espaços educativos de vivência de ser criança sem -terrinha, de brincar, de jogar, cantar, cultivar a mística, os valores e pertença ao MST. Espaço de formação dessa geração de crianças que estão na luta pela reforma agrária. Desafio é melhorar esses espaços, pois o lugar da criança é no próprio Movimento. Tanto o encontro dos Sem- Terrinha quantas Cirandas Infantis se configuram como o espaço de resistência e de afirmação de identidade Sem Terrinha. É nessa coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o processo de formação. Esse processo faz o seu tempo da infância um movimento

pedagógico em luta; luta pela terra, pela reforma agrária, luta pela transformação da sociedade (ROSSETTO, 2013, p. 131).

Apesar de brincar não ser a única preocupação das crianças, ao perguntar o que elas não se agradam do Assentamento 40% elegeram que não têm brinquedos, como podemos observar no quadro a seguir:

TABELA 4: O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NO ASSENTAMENTO

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA NO ASSENTAMENTO?		
PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS	QUANTOS PREFEREM	PERCENTUAL
Que não tem brinquedos	6	40%
Muito buraco	3	15%
Assaltos	4	20%
Lama	2	10%
Esquisito	1	5%
Espinho	1	5%
Distância da cidade	2	10%
		Total: 20

(Fonte: Elaboração pessoal, 2022)

No tocante, além de políticas de lazer e turismo percebemos que os estudantes listam outras questões ademais da diversão, questões de infraestrutura e iluminação como: muitos buracos, lamas e esquisito, como questões envolvendo políticas de segurança. Por meio da visão crítica das criança percebemos que elas detém do capital agrário, participando e se envolvendo com as questões do Assentamento. De modo que, não são alienadas aos acontecimentos em seu entorno.

A casa grande agora é perigosa, antes era só assombrada por fantasma, só que agora tem perigo mesmo que são os assaltos, antes não tinha, mas essa semana mesmo já pegaram uns três celulares na casa grande, porque o pessoal fica lá sentado na varanda olhando os animais comer e chega os bandidos e sabe que aqui não tem polícia e leva o celular (Quiabo, 10 anos).

Eu não estou mais brincando pela casa grande, nem aqui na frente quando a aula termina, minha mãe disse que é melhor para eu não perder a minha bicicleta, só que ninguém nunca roubou bicicleta aqui, só celular mesmo (Porco, 11 anos).

Os caras de fora ²⁰estão assaltando aqui em Chico Mendes agora e eles ficam escondidos na casa grande, se esses fantasmas que o povo fala existisse já tinha pego eles já que não tem polícia para pegar (Tilapia, 11 anos).

Gobbi e Finco (2013, p. 64) fazem um apontamento a realidade das crianças do assentamento, afirmando que elas estão imersas em modos variados de representação no contexto social cultural e histórico em que vivem, diferentes relações materiais e simbólicas por meio ao seu modo de ver e estar no mundo. A casa grande fica em frente à escola e como em sua estrutura possui uma varanda larga, em algumas ocasiões, faz atividades na varanda da casa.

Quando a gente tinha aula do Mais Educação assistíamos com a professora lá na varanda da casa grande, todos os barulhos acontecem naquela casa é assustador (Tilapia, 11 anos).

E se fosse só barulho era bom, meu pai conta que ele estava lá com olhando os bichos e esperando eu sair da escola, quando viu a janela abriu e fechou sozinha (Camarão, 10 anos).

É verdade, é verdade! Lá é mesmo mal-assombrado! A avó me disse que era o dono da casa que era ruim, ele e os filhos com raiva do povo (Lua, 9 anos).

Uma das histórias que se conta no Assentamento é que a casa grande da antiga fazenda é habitada por fantasmas, encontramos relatos pelas crianças dessa história em mais de um momento durante a pesquisa. E por ter uma proximidade da casa grande com a escola e a igreja, é recorrente ela ser lembrada.

FIGURA 21: VISÃO DO CAMPO DE FUTEBOL PARA A CASA GRANDE



²⁰ A expressão faz referência aos assaltantes, que são pessoas de outras localidades que vão ao Assentamento para cometer seus delitos.

(Fonte: Arquivo Pessoal)

A fotografia foi tirada no campo de futebol, nela sinalizamos os patos, pois caminhando pelo Assentamento é comum encontrar esses animais de pequeno porte soltos (essa família de patos vivem ao lado da escola), a igreja católica, a escola Chico Mendes, o anexo escolar ao lado da escola que está em construção e a antiga casa grande da fazenda Ipanema em frente.

No tocante, para ter uma visão espacial melhor do Assentamento Chico Mendes I construímos uma maquete virtual do Assentamento com as crianças e visualizamos como se localizam e conhecem o seu espaço.

FIGURA 22: MAQUETE VIRTUAL DO ASSENTAMENTO CHICO MENDES



(Fonte: Elaboração pessoal, Crianças do Assentamento, 2022)

Para maquete virtual inserimos na imagem a rua principal e junto com as crianças posicionamos as casas e os pontos principais do Assentamento. Percebemos que a escola foi a única instituição de representação do Governo que as crianças falaram ter no Assentamento. O campo que as crianças jogam futebol fica próximo da escola, e a casa grande próxima da igreja e da escola e os animais representam algumas criações que as crianças mencionaram ter em casa.

A partir da maquete virtual do Assentamento podemos compreender com mais esclarecimento onde eles se juntam para as atividades e o percurso que fazem de casa para a escola, as crianças que moram próximos vão juntas para casa, as proximidades das casas formam alguns grupos de pares. Notamos durante nossas observações que cada grupo interage melhor entre si, mesmo brincando com todos, no grupo elas tem mais uma predileção, afeição e cuidado, inclusive alguns membros dos grupos são familiares, primos ou irmãos. O grupo 1º é formado por quatro crianças: ovelha, milho, cavalo e cabra; o grupo 2º por cinco crianças: Açude, Lua, Quiabo, Feijão e Vaca; o grupo 3º por quatro pessoas: Tilápia, Pato, Bode e Manga e, o grupo 4º por cinco componentes: Abelha, Árvore, Amendoim, Camarão, Vaqueiro e por vezes, o Porco se junta ao grupo. Geralmente o grupo 2º e o 3º se unificam, uma criança não pertencem a nenhum dos grupos, o Limão que gosta mais de ficar no seu mundo reservado e afirma brincar com os irmãos.

Nas atividades, quando não era possível os grupos ficarem todos reunidos, percebemos que eles sempre ficavam em agrupamento com algum colega dos subgrupos que utilizamos para dividir as crianças a partir dos colegas que eles mais interagiam.

FIGURA 23: CRIANÇAS DIVIDIDAS EM SEUS PARES



Descrição: As crianças se dividiram com os amigos de turma que mais tinham proximidade.



Descrição: Crianças do grupo 1º juntas na atividade.

(Fonte: Arquivo Pessoal, 2022)

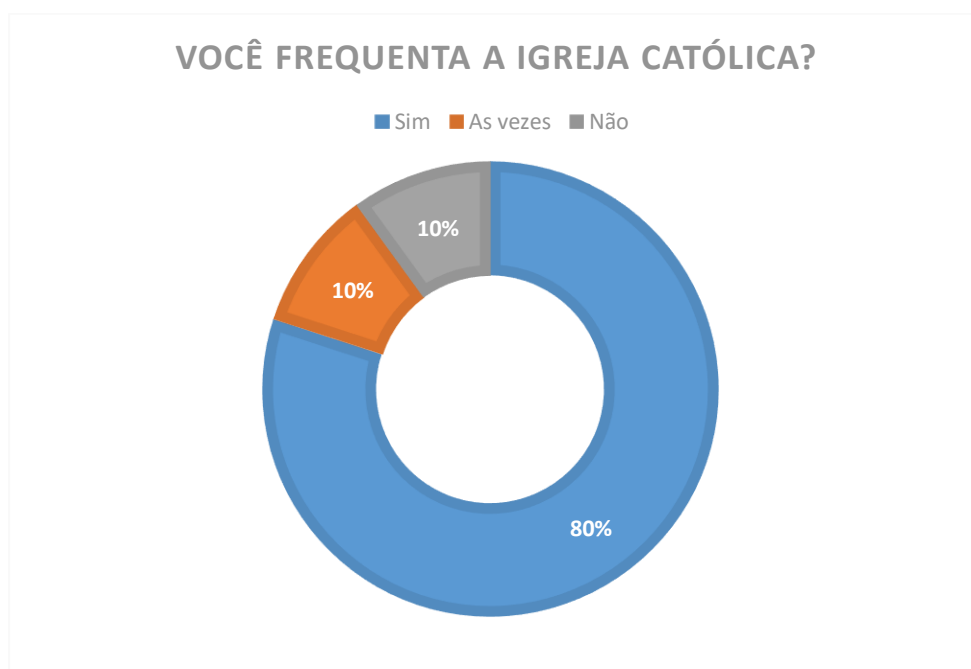
Singularmente, as crianças se relacionam entre todas e como Felipe (2013) afirma a interação espacial delas extrapolam as fronteiras do Assentamento, da vizinhança e da escola, porque elas são conectadas a múltiplos lugares. Mesmo não sendo recorrente, as crianças citaram o uso do celular no seu cotidiano e elas conversam sobre as tendências da mídia.

Nas configurações de contemporâneo, as crianças de assentamento ocupam um campo de presença. Entre essas configurações, destaco a transformação do modelo tradicional de família, a dissolução do vínculo trabalho- lazer, a incorporação do lazer midiático, a heterogeneidade religiosa e a centralidade da escola na organização do tempo social de criança e adultos. Essa complexidade social cinde com a noção de Cultura de tradição, que marca a interpretação das populações do campo, como se, no seu interior, não houvesse diferenças de ritmo histórico (Felipe, 2013, p. 31).

Das cinco características do espaço rural no contemporâneo que Felipe (2013) elencou, afirmamos que apenas uma delas não é marca do Assentamento Chico Mendes, que se trata da heterogeneidade religiosa, apenas 20% crianças afirmaram não participar das atividades da igreja católica.²¹ Elas elegem o catecismo como uma de suas obrigações, elas participam no sábado dos encontros.

²¹Informação mais detalhada no Quadro 8, intitulado de: Quais as obrigações das crianças no Assentamento.

GRÁFICO 8: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A IGREJA



(Fonte: Elaboração própria, 2022)

A igreja e os dogmas católicos são um aspecto forte da cultura do Assentamento. Mas as outras características que Felipe (2013, p. 31) são presentes, tais como: a transformação do modelo tradicional de família, temos em nossa pesquisa famílias com suas diversas formações: com a criança e a mãe; a criança, a mãe e o pai; a criança e dois pais; a criança e os irmãos; a criança e a avó ou com os tios e família com criança adotada. Outra característica marcante é a concórdia do trabalho-lazer, as crianças enquanto afirmam ajudar com as obrigações também se divertem. Mais uma marca é a incorporação do lazer midiático, por ser difundida uma visão hegemônica de que o campo é um lugar de atraso, associar a mídia ao campo ainda é um desafio, porém o lazer midiático é uma alternativa para o espaço rural, visto que há uma ausência de políticas públicas para o lazer.

Gosto de morar aqui porque têm um bocado de coisa para você fazer, plantar, brincar, andar de bicicleta, fazer um bocado de coisa, brincar com os amigos e quando não tem nada para fazer pode ficar só no sofá assistindo e jogando no celular (Lua, 9 anos).

Outra questão elencada pela autora (IBIDEM) é a centralidade da escola na organização do tempo social de criança e adultos. No diário podemos observar que a escola se torna o ponto de partida para as atividades, de uma forma geral as rotinas das

crianças possuem uma configuração dividida em antes e depois da escola, com base em seus relatos organizamos um exemplo da rotina de uma criança do campo de segunda à sexta, durante a semana eles realizam algumas atividades como cuidar da alimentação dos animais e o manejo, mas no final de semana como são dias sem a escola eles participam das atividades na agricultura e na pesca.

No quadro 10 elaboramos com base nos relatos das crianças um modelo de como é a rotina de uma criança durante a semana de aula:

QUADRO 10: ROTINA DAS CRIANÇAS

HORA	ATIVIDADE
7h	Acorda e tomar o café da manhã <i>(geralmente o café da manhã o cardápio varia entre: ovo, cuscuz, macaxeira, inhame, biscoito e frutas.)</i>
8h	Cuidar dos animais, assistir na televisão e fazer a atividade da escola <i>(nesse horário as crianças fazem as atividades que são necessárias de acordo com a demanda).</i>
10h30	Buscar os irmãos menores na escola ou se preparar para ir à escola <i>(A maioria das crianças tem irmão menores e eles são encarregados de buscar na escola)</i>
11h	Almoçar e se organizar para a escola.
12h	Encontrar os amigos e ir para a escola
12h15	Esperar a professora chegar na escola <i>(Nesse momento eles aproveitam para ficarem brincando e conversando, é o momento que se reúnem e vão na casa grande e exploram no entorno da escola)</i>
12h30	Início das aulas. <i>(No município de Riachão do Poço – PB, existe uma lei que disponibiliza um veículo para buscar os professores do campo que moram na cidade e deixar na escola, como a escola é um pouco mais distante da cidade, as professoras acordaram com o motorista serem as primeiras da rota, assim elas chegam 30 minutos antes na escola).</i>
16h30	Saída da escola <i>(Momento de ir para casa junto com os amigos e aproveitarem para brincar no caminho).</i>
17h	Fazer as obrigações e depois brincar <i>(Eles cumprem com as demandas que são necessárias em casa e depois brincam com os colegas próximos e parentes.)</i>
20h	Momento de se recolher em casa <i>(Elas costumam jantar cuscuz, macaxeira e sopa, depois do jantar algumas já começam a responder as atividades de casa, ajudam os irmãos pequenos com as tarefas dele, ficam no celular ou assistem a novela com os pais e vão dormir.)</i>

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

A escola possui um importante papel na vida das crianças. Caldart (2004) ressalta que compreender o lugar da escola é compreender o tipo de sujeito que ela precisa ajudar a formar e como pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. A

escola tem destaque na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana. Como podemos salientar a partir da construção do assentamento por meio de uma maquete virtual, a única instituição governamental que evidenciaram foi a escola.

A totalidade de crianças responderam em nossas investigações que gostam da escola, compreendem-na como um espaço de construção e aprendizagem. Investigamos com elas dois extremos o que elas mais gostam e o que não gostam na escola.

TABELA 5: AS PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA ESCOLA?		
PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE QUE PREFERE	PERCENTUAL
Estudar	13	65%
Brincar	5	25%
Lanchar	2	10%
Total: 20		

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

O quantitativo de 65% das crianças afirma que estudar é as suas preferências na escola, relatam gostar de aprender e resolver as atividades que a professora envia para casa. Brincar foi a segunda atividade mais elencada pelas crianças como a melhor e 10% delas afirmaram que na escola sua atividade preferida é o lanche. No tocante, aos gostos das crianças na escola, o quadro a seguir relata o que não agradam elas:

TABELA 6: O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA

O QUE VOCÊ NÃO GOSTA NA SUA ESCOLA?		
O QUE DESAGRADA NA ESCOLA	QUANTIDADE QUE DESAGRADA	PERCENTUAL
De não ter mais sala	5	25%
De ter pouco banheiro	4	20%
De não ter parque	4	20%
De não ter árvores	3	15%
Barulhos	2	10%
Eu não gosto quando não tem tarefa	2	10%
Total: 20		

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Ao lado da escola encontramos um anexo em construção, ela não é uma escola ampla, 45% das crianças falaram da estrutura física dela, como a quantidade de sala de aula e banheiros, 10% falam sobre o barulho, que também pode ser considerado um

problema de estrutura, pois como a escola é pequena e as duas salas são coladas e o barulho acaba se intensificando, 20% cita aspectos da ludicidade, como a ausência de parques, 15% se referem à falta de presença de árvores na escola e 10% relatam só não gostem quando a professora não passa atividade para casa, já é da rotina das crianças resolverem atividades em casa.

Esse quadro acentua que, na escola, não estamos formando cidadãos para o futuro e sim para o presente, para o dia a dia, as crianças já são presentes e se preocupam com as demandas do presente. Kramer (1997, p. 22) afirma não acreditar que estamos formando o cidadão do futuro: acredito sim, que estamos, no dia a dia, convivendo e atuando com crianças que são cidadãs hoje, e como tal precisam ser respeitadas.

É preciso que se compreendam crianças, jovens e adultos inseridos e produtores de história e cultura, que se concebam a infância e a adolescência como categorias sociais e não fases, efêmeras, que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação. É preciso, ainda, compreender e respeitar a criança, o jovem, o adulto, nas suas particularidades e diferenças, mas garantindo uma mesma qualidade, sem a qual se estaria apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo e tantas outras formas de preconceito sempre contrárias à democracia. Porém, para que essa multiplicidade não se esgote numa simples diversidade, é preciso que se forje também uma sintonia (IBIDEM, 1997, p. 22).

Por essas questões levantadas por Kramer é tão importante ouvir o que as crianças idealizam, pois elas são inseridas e produtoras de história e cultura, de um modo que a diversidade que o campo abarca caminhe em sintonia com a escola. Nesse cenário, sobre a escola ideal, elas responderam como gostariam que sua escola fosse:

TABELA 7: A ESCOLA IDEAL PARA AS CRIANÇAS

Como você gostaria que sua escola fosse?		
DESEJO DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE COM O MESMO DESEJO	PERCENTUAL
Bem grande para os irmãos ou primos estudarem	6	30%
Grande com mais salas para não ter muitos anos juntos	4	20%
Com parques e muitos brinquedos	6	30%
Com armário para a gente guardar as coisas igual aos filmes	2	10%
Quadra de bola dentro da escola	2	10%
		Total: 20

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Mais uma vez, a estrutura e o tamanho da escola são eleitos pelas preferências das crianças, justificadas por elas por dois motivos básicos: primeiro, 30% afirmou que a escola sendo maior teria mais salas de aula e professores. Consequentemente, não seria mais turmas multisseriadas e o segundo motivo com 20% de escolhas também foi que a escola maior poderia comportar um número maior de alunos e assim parentes das crianças que já passaram do 6º ano não precisar mais sair do Assentamento para assistir aula. Já 30% falaram sobre ter brinquedos e parques na escola, seguindo a mesma linha 10% relatou sobre ter ginásio de esporte dentro da escola e 10% pediram um armário para guardar os seus pertences fazendo referências a filmes americanos.

Não obstante as questões levantada pelas crianças para as melhorias da escola devem ser consideradas, pois apontam a necessidade de um espaço mais amplo na unidade escolar e mais professores lecionando na instituição, afinal as crianças consideram que essas questões elevariam o processo de ensino-aprendizagem, evitariam que os parentes mais velhos se deslocassem do Assentamento para a cidade e, assim passariam mais tempo unidos, melhoraria o esporte, ambientes lúdicos e uma ligação com a vida no campo. Acima de tudo, essas questões levantadas pelas crianças precisam ser consideradas pois como afirmam Molina e Sá (2012, p. 327) o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital.

Considerando-se essas construções sociais, pode-se tomar duas vias de aproximação com o tempo-espaço dos assentamentos: uma em oposição à cidade e às realizações do urbano, associando os assentamentos à rusticidade, à carência e ao atraso; a outra, em complementariedade, toma-se como distintos em relação à cidade, mas não excludentes, condensam-se - mas não homogêneos. Por essa via, leva-se em conta que o campo e a cidade não estão em relação nem de exclusão, nem de equivalência, O que torna impraticável dissociá-los ou reuni-los num conceito global e unitário (FELIPE, 2013, p. 29).

Há alguns aspectos característicos do campo que não são eles o problema, mas a forma e as metodologias que se utilizam para lidar com eles, a exemplo das salas multisseriadas, as diversas práticas pedagógicas para as turmas multisseriadas podem mudar o conceito das crianças, de modo que não podemos comparar o assentamento à cidade, pois a realidade do campo é diferente a realidade da cidade. A escola, assim como a família, pode contribuir na responsabilidade de construir o território sociocultural da infância no campo. A escola precisa ser coadunada com os princípios da Educação do Campo, ou seja, adequada à realidade do campo, que leve em consideração a identidade

cultural dos povos do campo (BATISTA, 2010). Uma educação do campo de qualidade, em conformidade com Silva e Pasuch (2010, p. 3) é construir “um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas”.

FIGURA 24: IDEALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO PELAS CRIANÇAS



Legenda:

1 - Parque de diversão

2- Árvores e elementos da natureza

3- Animais para cuidar

4 - Sala de aula

(Fonte: Arquivo Pessoal, Cartaz elaborado pelas crianças, 2022)

No cartaz, as crianças desenharam e pintaram elementos das suas realidades para dentro da escola, como as árvores e os animais, além de reforçarem o desejo por um espaço destinado às brincadeiras. Em concordância com a dimensão significativa na escola do campo sinalizada por Molina e Sá (2012, p. 329) de que os processos de ensino e aprendizagem da escola não deve ser desenvolvidos apartados da realidade de seus educandos, pois o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado pelos povos do campo do decorrer dos séculos. Ainda sobre a escola dos seus sonhos elas falaram:

A escola do meu sonho é uma bem grande, com várias pessoas, com um refeitório e uma piscina. Mas a professora eu não queria que trocasse (Árvore, 12 anos).

Acho que todo mundo sonha com uma escola grande, próximo ano eu não vou mais estudar aqui, vou ter que ir para rua e se a escola fosse grande, tivesse mais professores, mais salas eu poderia continuar estudando com minha irmã e dos meus amigos (Quiabo, 10 anos).

Eu gosto da escola, só que imagina se tivesse na escola uma quadra de jogar bola, um professor de futebol, plantas que a gente ajudava a cuidar e também ia comer no recreio e mais espaço para brincar e correr. A gente só pega o lanche e volta para sala, até a água é na sala (Vaqueiro, 10 anos).

Eu já tive uma escola grande e com várias coisas só que era pequeno, foi a minha escola no Rio, lá tinha brinquedos, espaços, lugar para lancha, biblioteca, sala que passava só vídeo, mesmo assim eu prefiro aqui, a diferença é que aqui eu vejo mais meu pai, faço comida com minha mãe, sou mais livre para brincar com meus primos e amigos, andar, nadar e fazer todas essas coisas que na cidade a criança não pode e se a escola ficar maior vai ter espaço para tudo que a gente quiser dentro (Tilapia, 11 anos).

É notório que as crianças almejam uma escola mais ampla e com mais recursos, Quiabo (10 anos) relata o receio de muitas crianças que estão no 5º ano e vão estudar na cidade, ou na rua, como eles chamam. Outra questão em destaque, são as afirmações de Tilapia (11 anos) ao contar que já morou na cidade e relata sua experiência em outra escola, 90% dos alunos nunca estudaram em outra escola, o que eles conhecem de escola é o que observam na mídia ou quando saem do Assentamento, alguns usam referências das escolas da cidade, pois a maioria das famílias são numerosas e os irmãos mais velhos estudam na escola da cidade. O interessante é que ao relatar sua antiga escola, Tilapia (11 anos), fala vários elementos que as crianças desejariam como: brinquedos, sala de jogos e uma escola mais ampla, porém ele lista motivos que fazem ele preferir a vida no campo, como: a aproximação com sua família, na cidade com os pais trabalhavam fora eles tinham poucos contatos e a liberdade da vida no campo, afinal como ele mesmo relata no campo ele consegue “*fazer todas essas coisas que na cidade a criança não pode.*”

Viver no campo possibilita desfrutar de dimensões interligadas que na cidade, pela lógica do capital, estão cada vez mais distanciadas, como: o convívio familiar, enquanto no campo as crianças e membros da família podem trabalhar pelo seu sustento como uma unidade a lógica capitalista modifica o trabalho na cidade. Molina e Sá (2012, p. 331) assinala que essas peculiaridades da vida no campo é uma grande potencialidade de

dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. As autoras afirmam também que mesmo sendo um dos maiores desafios no âmbito escolar (por diversos motivos, como: a falta de formação para os profissionais, a escassez de materiais, a limitação de espaço e outras questões que tolhem o processo de desenvolvimento escolar.), ao mesmo tempo, é também uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

As realidades vivenciadas pelas crianças são constituídas no espaço sociocultural que elas vivem, em entes que as crianças estão inseridas, como a família, o MST, a escola e a igreja, redundam em saberes e na inserção política, cultural, social e lúdica.

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância (SILVA; FELIPE; RAMOS; 2012, p. 420).

O tempo da infância é marcado pela dimensão do brincar, no dicionário da Educação do Campo, Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 420) reforçam que além do direito de participação no espaço sociocultural, as crianças do campo têm o direito ao espaço lúdico, sendo à brincadeira considerado um ato que permite e garante à criança o tempo da infância.

Ter liberdade para brincar é um dos elementos centrais no discurso das crianças, ao se referirem as vantagens de viver no campo. Em todos os momentos que debatemos sobre a infância camponesa, o brincar compõe um importante papel, seja nos momentos de trabalho, ou melhor, de ajudar a sua família, o brincar exercer uma possível função, seja ao falar na construção de uma identidade Sem Terrinha, o brincar é presente ou quando se trata da escola, o brincar é mais uma vez requisitado, diante dessas urgências do brincar, no subitem a seguir vamos tratar dos espaços lúdicos da infância.

4.2 ESPAÇOS LÚDICOS DA INFÂNCIA CAMPONESA

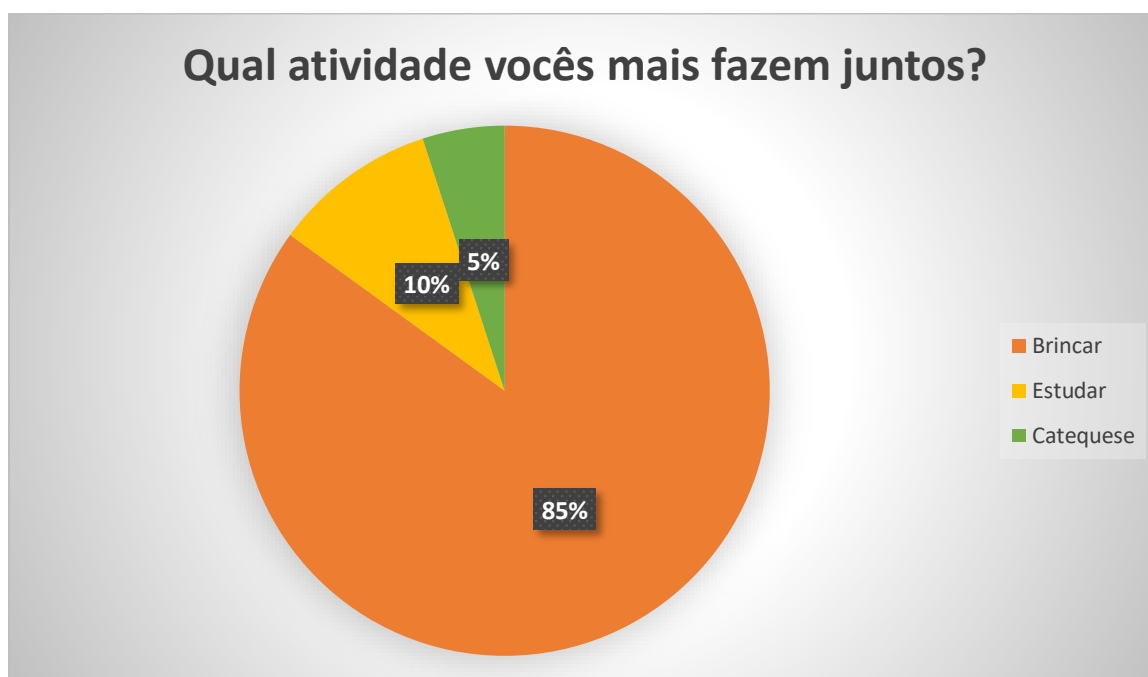
Brincar é a melhor coisa que a gente faz! Tem adulto que é professor e sabe ensinar, tem adulto que é polícia e sabe prender, tem adulto que pescador e sabe pescar, criança é criança e sabe brincar (Lua, 9 anos).

O espaço lúdico é o mais representativo da infância do campo, como mostra a fala da criança (Lua, 9 anos) citada anteriormente, “brincar é a melhor coisa que a gente faz!”, não há um momento exclusivo para o lúdico, o ato de brincar é conectado na infância, às crianças brincam em todas as oportunidades, brincam em atividades com as famílias, no trabalho no campo, na escola, no Movimento e na igreja. O MST (2011, p. 33) no caderno da infância inclui o brincar dentro das atividades cotidianas que as crianças podem exercer:

O ambiente afetivo e de respeito entre pais, os filhos e a comunidade é necessário para a criança firmar-se dentro de si mesma, ter condições para dar conta das tarefas que pode exercer sozinha como: tomar banho, vestir-se, divertir-se, brincar, limpar, colaborar com as tarefas da casa ou do assentamento e acampamento, dormir e alimentar-se.

O brincar é uma dimensão da vida das crianças do campo e, não é separado dos outros aspectos. Ou seja, o espaço lúdico não é apenas presente dentro do espaço sociocultural das crianças do Assentamento Chico Mendes I, mas imbricados.

GRÁFICO 9: ATIVIDADE QUE AS CRIANÇAS MAIS REALIZAM JUNTAS



(Fonte: Elaboração pessoal, 2023)

Brincar foi a alternativa mais citadas pelas crianças das atividades que costumam realizar juntas, porém, nos outros espaços como a escola e a igreja as crianças também brincam quando encontram ocasiões favoráveis. Sobre os momentos de catequese também serem marcados por brincadeiras temos:

A gente só não pode brincar quando estamos na aula e mesmo assim tem atividades de brincadeiras na catequese, lá é como uma aula de escola, mas na igreja e a gente não aprende coisas da vida e sim coisas religiosas. É bom porque lá encontramos os nossos amigos e se divertir e também a gente pode brincar no caminho e já tem um jogo de bola marcado para quando a gente sair de lá no final de semana (Quiabo, 10 anos).

Afinal o brincar é um direito universal da criança, independe do território que habite, seja no campo ou na cidade. Na música “Cantando com Sem Terrinha”, do CD Plantando Cirandas 3, é um dos gritos de ordem para as crianças do campo no Brasil, foi uma letra criada por outras crianças cariocas que transmitem a importância do brincar.

Sou Sem Terrinha do MST, acordo todo dia para lutar, você vai ver! / Por terra, por escola, saúde e educação, desse meu direito eu não abro mão. / Ser criança é ser feliz / Pra ser feliz tem que brincar / Pra brincar tem que sorrir / Para sorrir tem que lutar! (MST, 2014, p. 14).

Como problematiza Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) o direito se estende a todas crianças, entretanto, há formas distintas de exercê-lo, de efetivá-lo, para o que concorre a materialidade do lugar e, por sua vez, os significados e valores que ele assume. As crianças possuem diferentes lógicas para o espaço lúdico a depender do espaço sociocultural que habitam, mas essas questões não alteram o direito do brincar e sim as formas de brincar, a historicidade das crianças se faz constitutiva desse fazer. No campo, o brincar articula tempos distintos, formas de vida que combinam a novidade e a tradição.

Felipe (2013, p. 32) afirma que, no campo, as crianças brincam pelo prazer do brincar, quando eles falam de jogo de futebol, andar de bicicleta ou demais atividades físicas, não estão focando na atividade física e na saúde. Em nenhum momento, as crianças falaram dessas atividades como uma referência à saúde e sim como diversão.

Certas configurações fazem do campo espaço muito multifacetado, ambíguo, eivado de processos híbridos quero só podem ser apreendidos do ponto de vista de uma temporalidade alargada. Assim, enquanto para algumas crianças atividade como jogar bola andar de bicicleta começam a adquirir sentido de esporte e saúde, para outras, essas atividades mantém um sentido da brincadeira, atividade humana que não reconhece não fazer qualquer autoridade racional.

O brincar é ainda, uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A criatividade de criar brinquedos (instrumentos para o brincar), de imaginar novas brincadeiras (o ato de brincar) revelam uma infância inventiva num cenário de possibilidades, espaço de brincadeiras postos no chão de terra batida, revela oportunidades ricas para criar, inventar e recriar novas brincadeiras (GOBBI; FINCO, 2013, p. 71).

Nos lugares em que a espacialidade dissolveu, pelos equipamentos disponíveis (rádio, DVD, televisão, entre outros), as fronteiras campo–cidade, formas de sociabilidade midiática são apropriadas. Contudo, elas não substituem as formas de sociabilidade que requerem a presença e o encontro com o outro nos quintais, nos espaços de produção da vida em comum. Nas muitas variações de brincadeiras tradicionais, como pique (pique alto, cola, esconde, lata), amarelinha, bandeirinha, queimada, bola de gude, bola de meia, passa anel, cai no poço, cabo de guerra, entre outras, atualizam e formas tradicionais de brincar, vinculando a criança com o seu grupo, sua comunidade e humanidade, ao mesmo tempo que produzem novos significados, compartilhados pelas crianças sujeitos de brincadeiras e de história (SILVA; FELIPE; RAMOS; 2012 p.420).

A vida das crianças do campo se mostra ser uma infância livre, com possibilidade de espaço singulares para brincadeiras, em meio à natureza, há uma possibilidade de interagir com o meio natural. As preferências das brincadeiras das crianças, são expostas no quadro a seguir:

**TABELA 8: PREFERÊNCIA DE BRINCADEIRAS
O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR?**

BRINCADEIRA PREFERIDA	QUANTIDADE DE CRIANÇA	PERCENTUAL
Bola	8	40%
Bicicleta	6	30%
Pique-esconde	4	20%
Pula corda	2	10%
Total: 20		

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2023)

Ao citar “bola”, como brincadeira, as crianças estão se referendo a jogos como: o futebol, baleado e vôlei, mas o futebol prevalece, o campinho do Assentamento é bem próximo da escola e foi um dos elementos mais citados nos desenhos e atividades das crianças.

FIGURA 25: DESENHO DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO



Fonte: Desenho das Crianças, 2022

Na imagem percebemos que o campo de futebol ganha um destaque. Dentre outros aspectos, o campo é o único espaço destinado para o lazer no Assentamento e ele não é frequentado apenas pelas crianças, mas pelos adultos, na sua totalidade homens também. Já com as crianças, essa divisão de gênero não acontece, tanto meninas como meninos brincam no campo de futebol. Porém, quando tem a presença das meninas todos costumam jogar baleado.

Ao aproximar a imagem também podemos observar o registro de outras brincadeiras:

Figura 26: BRINCANDO DE ESCONDE – ESCONDE



(Fonte: Desenho das Crianças, 2022)

Como o quadro anterior apresenta, 20% das crianças escolheram esconde-esconde, como a sua brincadeira preferida, na figura acima percebemos uma criança escondida na árvore em frente da casa e outra escondida na parte superior entre uns tocos.

FIGURA 27: BRINCAR DE BICICLETA E CUMPRIR AS OBRIGAÇÕES



(Fonte: Elaboração Própria, 2022)

Sobre essa parte do desenho, as crianças explicaram que o menino estava andando de bicicleta, como podemos observar no canto da imagem, à esquerda tem uma bicicleta amarela escorada na parede. Segundo elas, esse menino estava olhando os animais e levou a bicicleta para aproveitar o tempo e ficar brincando.

TABELA 9: PREFERENCIAS DAS CRIANÇAS PARA AS BRINCADEIRAS

VOCÊ PREFERE BRINCAR COM MENINOS OU MENINAS?		
PREFERÊNCIAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Os dois	13	65%
Meninos	4	20%
Meninas	3	15%
		Total: 20

(Fonte: Elaboração Própria, 2023)

A maioria das crianças não apresentam preferências no gênero do colega para brincar, o que importa é que estão se divertindo, 20% preferem meninos e 15% preferem meninas, sobre a preferência eles justificaram:

Pois eu brinco com todo mundo, lá quero saber se é menina ou se é menino, eu só quero saber se a pessoa quer brincar é só isso mesmo que importa, o resto é besteira, o povo fala que prefere menina, e eles que preferem menino, mas é mentira todo mundo brinca de tudo junto, ninguém quer ficar fora da brincadeira (Lua, 9 anos).

Eu prefiro brincar com os meninos, porque a minha brincadeira preferida é futebol e as meninas não gostam muito de jogar de futebol, só que isso não significa que eu não brinque com meninas, eu brinco sem problemas, só que se tiver como escolher vou escolher os meninos (Porco, 11 anos).

As meninas com toda certeza são minha preferência, a gente brinca de boneca, casinha, escolinha, elástico, amarelinha, maquiagem e várias outras que os meninos não querem, e quando vão brincar eles gritam muito (Cabra, 9 anos).

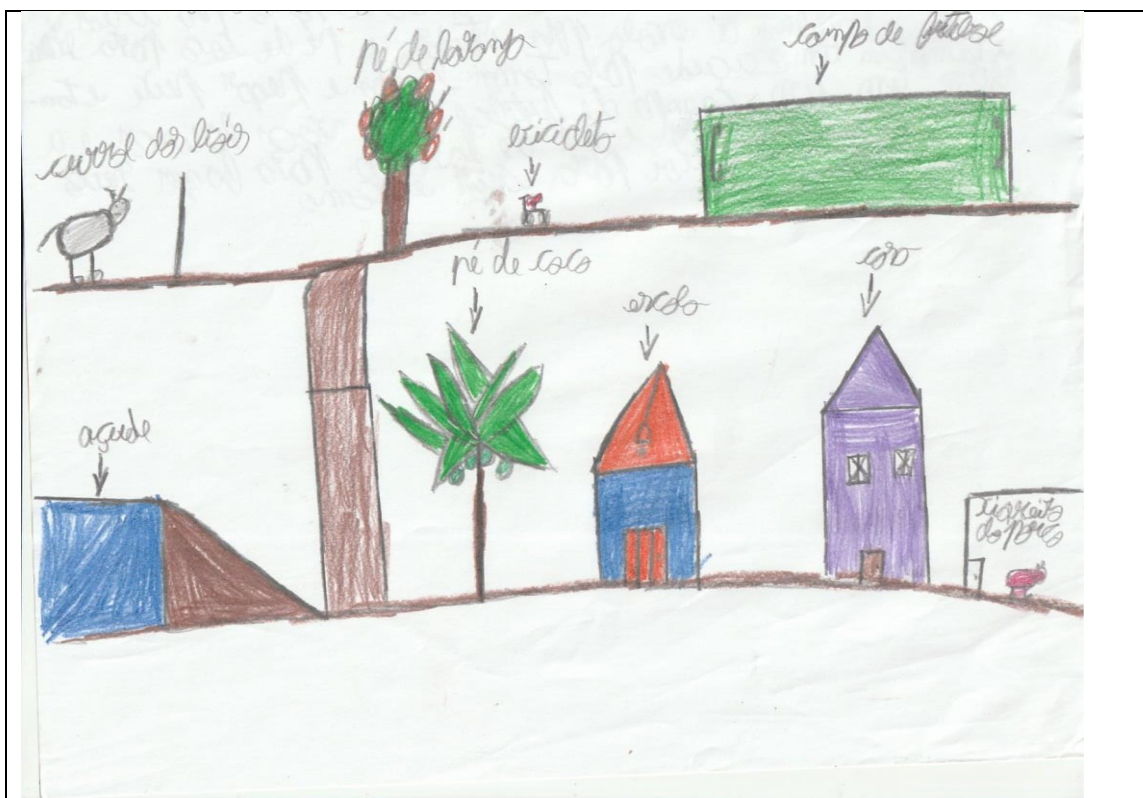
A brincadeira é considerada uma atividade universal, que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural, sendo o ato de brincar peculiar à infância, e, portanto, indispensável ponto de partida da escola nas ações educativas. Sarmiento (2004) afirma que a ludicidade é um vestígio essencial da cultura infantil, mesmo o ato de brincar não sendo exclusivo das crianças, são elas que mais se apropriam dele e utilizam sem distinção.

Outrossim, o espaço lúdico também tem um cunho educativo, o MST (2011, p. 33) no seu caderno da infância ressaltava essas questões:

A criança também aprende brincando, aguça sua curiosidade e desperta criatividade, por isso, a importância de valorizarmos o brincar e de brincarmos com as crianças, resgatando inclusive a cultura popular e os brinquedos e brincadeiras que estão desaparecendo com a “plastificação” e “mecanização” dos brinquedos. Construir brinquedos com as crianças e brincar com elas é uma forma criativa de educar.

Durante as suas descrições da vida no Assentamento Chico Mendes I, as crianças desenhavam o ato de brincar como presente em seus cotidianos.

Figuras 28: Desenho do Assentamento Chico Mendes I do Vaqueiro



Frente

Eu fiz minha casa e também o chiqueiro do porco para criar e comer, e também a escola para estudar e pé de coco para brincar e também tem o açude para tomar banho e pegar peixe e também tem um campo de futebol para você brincar e a bicicleta para andar e pé de laranja para fazer suco e o suco do porco para criar e comer.

Verso

(Fonte: Autoria Própria, 2022)

No verso do desenho, o Vaqueiro (10 anos) descreveu sua imagem dizendo: “ - Eu fiz minha casa e também o chiqueiro do porco para criar e comer, e também a escola para estudar, o pé de coco para brincar, também o açude para tomar banho e pegar peixe, também o campo de futebol para você brincar e a bicicleta para andar e pé de

laranja para fazer suco e o chiqueiro dos bois para criar e comer.” A criança descreveu a sua rotina no Assentamento e explicou a funcionalidade de alguns elementos, como por exemplo, citou animais para “criar e comer”, com isso ele quis dizer que os animais são criados para a subsistência da família, depois o excedente é vendido para gerar lucro, como outros recursos para prover o alimento, a criança cita a vegetação e os peixes do açude. Além dessas questões, ele cita o campo de futebol para brincar e a bicicleta.

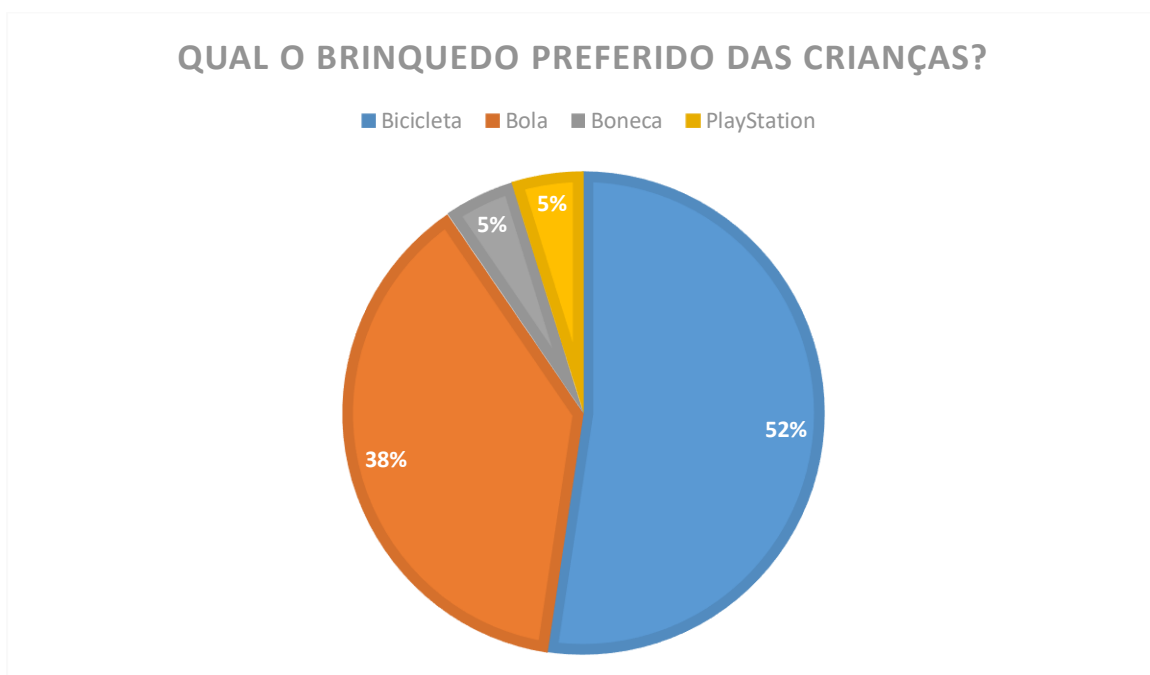
FIGURAS 29: BRINQUEDOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO



(Fonte: Desenho das Crianças, 2022)

Na primeira figura acima, entre a bananeira e a casa, a criança desenhcou a bicicleta um dos brinquedos mais citados em desenhos e relatos. Na figura ao lado temos um desenho do campo em uma partida de futebol, representando que a bola foi um dos brinquedos mais falados por elas.

GRÁFICO 10: QUAL O BRINQUEDO PREFERIDO DAS CRIANÇAS



(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Esses brinquedos são utilizados pelas crianças fora da escola, pois na escola as crianças costumam brincar com jogos e brinquedos na hora do intervalo, visto que o espaço da escola é reduzido a professora disponibiliza jogos para as crianças.

FIGURAS 30: CRIANÇAS BRINCANDO NO INTERVALO DAS AULAS





(Fonte: Autoria própria, 2022)

Na primeira imagem, as crianças estão jogando de quebra-cabeça, na figura seguinte elas estão jogando dama, as meninas da figura abaixo dominó e os meninos no fim estão jogando xadrez, todas as brincadeiras são voltadas para o raciocínio e concentração. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 59) apresenta que a Sociologia da Infância possui um objeto de estudo pouco habitual para a sociologia, que é o brincar da criança.

A brincadeira tem sido uma atividade que evolui com a transformação sócio-histórica das comunidades humanas e continua a se modificar nas condições concretas de vida das populações, em particular da população infantil. Tais condições, ao mesmo tempo em que oferecem à criança recursos diferentes e frequentemente desiguais para seu aperfeiçoamento pessoal, a colocam em situações em que, mesmo em comunidades bastante diversas, podem ser observados alguns processos semelhantes, como é o caso de muitas brincadeiras infantis estudadas por Corsaro (ROSSETTI-FERREIRA E OLIVEIRA, 2009, p. 59-60).

Há uma diversidade de infâncias, cada qual com suas especificidades, mas podemos afirmar que elas são conexas pelo brincar, independente do gênero, raça ou etnia as crianças brincam. Ao brincar, as crianças desenvolvem diversas habilidades, técnicas e competências sociais, elas constituem situações de interesse das crianças pela ação, favorável e necessário ao aprendizado.

A gente brinca na catequese de escolinha quando a Tia de lá permite, foi brincando com o meu irmão e colegas que eu aprendi a escrever o meu nome sozinha, na escola quando ia escrever sempre ficava olhando para o escrito no caderno, lá não tinha e meus amigos me ajudaram até que aprendi brincando de escolinha (Lua, 9 anos).

A partir das brincadeiras as crianças partilham seus sentimentos e conhecimentos do mundo e se desenvolvem socialmente.

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapia para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 24).

Sarmiento endossa o nosso pensamento, ao apresentar que a partir do brincar, as crianças vão demarcando o seu território no mundo, o ato de brincar é um dos primordiais e principais elementos que exprimem a cultura da infância, ou seja, brincar é um produto solene, sério e importante. Em um dos seus relatos do cotidiano, no seu diário, uma das crianças falou de um dia que se machucou e não podia brincar:

Meu Querido diário, ainda estou com o pé doente da queda que levei e machuquei o meu dedo, não está doendo muito, mas não sei o que é pior, se é ficar aqui sem poder brincar ou ficar vendo todo mundo brincando indo para a escola, pelo menos os meninos pediram a dama emprestada à professora e vamos jogar depois que eles voltarem da escola. Parece até que sou adulto de tanto tempo que não brinco, já são quase dois dias (Milho, 10 anos).

É notório pelas palavras da criança, como o ato de brincar é importante para a infância, ele até faz uma hipérbole afirmando que faz quase dois dias que ele não brinca e já se sente um adulto, demarcando que as brincadeiras são umas características marcantes das crianças. Porém, como as brincadeiras são episódios habituais, elas correm o risco de serem naturalizadas, minimizadas ou desconsideradas. Entretanto, é por meio delas que conseguimos conhecer a infância e as crianças se desenvolvem e se expressam, Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009 ,p.63) asseguraram:

(...) os jogos infantis são cenários em que as crianças desenvolvem importantes habilidades cognitivas, aprendem alguns valores da comunidade, praticam pequenos detalhes da vida cotidiana, apreendem os matizes sociais sobre determinados eventos etc. (...) tais jogos também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto.

A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural.

Fazendo uma pesquisa sobre a etimologia da palavra brincar, encontrei algo surpreendente: ela é única, não é derivada de nenhuma raiz. Achei isso significativo, pois o brincar é algo *sui generis*, tão essencial para os seres vivos que não necessita ser derivado de nada. O brincar “é”! Será

que conseguimos imaginar uma criança sem brincar? Será que conseguimos imaginar uma casa, uma escola, uma comunidade, qualquer espaço sem a alegria das crianças brincando? Imaginar essa ausência dá até um arrepio na pele! Seria um lugar estéril, seco, de “plástico”, artificial — e a criança e os adultos se tornariam seres com alma ressecada, sem fantasia, sem possibilidade de se expressar. Resumindo: teríamos um ser humano sem expressão e, por conseguinte, um espaço sem vida. (CRAEMER, 2015, p. 47)

A partir das brincadeiras, as crianças criam e recriam a história. As crianças do Assentamento Chico Mendes I dispõem de amplo repertório de brincadeiras: futebol, pula corda, elástico, bicicleta, esconde-esconde, amarelinha, barra bandeira, dono da rua, toca, escolinha e salada mista. O brincar vai além do lúdico, ele desperta nas crianças questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social. Enquanto brincam as crianças trabalham a memória, a socialização, a coordenação motora, a audição, a linguagem, o raciocínio lógico e a imaginação. O espaço lúdico contém as marcas sociais e culturais dos territórios de histórias e saberes da infância camponesa e é um cenário para o desenvolvimento de habilidades, valores e práticas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenrolar da sociedade, as crianças passaram a ser encaradas de diversos modos, porém entre todo o processo das mudanças, acerca da visão delas, no decorrer dos tempos, podemos destacar as mudanças socioculturais. Mudaram-se os conceitos, os papéis e os valores atribuídos às crianças, quando passaram a serem compreendidas como parte de um grupo social e cultural, como sujeitos sociais, atores e personagens ativos na sociedade, não como um ser passivo a depender dos adultos para formar a sua identidade.

As crianças, sobretudo as que moram nos territórios agrários, não são humanos em formação ou a geração do futuro, elas são o presente e vivem uma infância de forma estrutural. Elas não estão na infância para ingressarem na sociedade, desde do seu nascimento, as crianças já são partes da sociedade e passam a viver uma infância de presença consoante o seu tempo e o território. Essas considerações ganham maiores proporções quando tratamos de crianças camponesas, pois as especificidades que abarcam ser uma criança do/no campo geram seres ativos socialmente.

Afirmar que a infância é uma categoria temporal, suscita que no decorrer dos períodos históricos, a forma de ser criança se materializa em novas fases condizentes com o pensamento, juízo e estima da época, visto que a infância acontece no contemporâneo. Já acerca do território da Infância, se trata do território material e simbólico que a criança habita, salientamos que este se constrói socialmente e se vê diretamente influenciado pelos capitais econômico, cultural, simbólico e social que as crianças detêm. Com base nessas questões, afirmamos que não há uma criança universal, pois, o ser criança é diretamente intrínseco ao contexto social em que ela habita. De modo que, as crianças camponesas compreendem as configurações da vida no campo.

As crianças camponesas possuem uma vida ativa no campo, como partes de uma família camponesa que se sustenta da agricultura familiar, que faz do campo um lugar de vida, de produção, de moradia e de história. As crianças são compelidas ao trabalho no campo, porém esse trabalho não possui a mesma função que o trabalho capitalista, a maioria das crianças entende como uma “ajuda”, e não como trabalho propriamente dito, é assimilado como dever moral. Além disso, numa economia predominantemente familiar, o trabalho no campo oferecido pelas crianças é, na maioria das vezes, espontâneo, não convocado. Ademais, os pais acreditam que ensinar os seus deveres para

os filhos contribui na disseminação da agricultura por gerações e na educação das crianças.

Confirmamos a nossa hipótese que as crianças têm uma percepção das configurações da vida no campo, dado que elas compreendem a dinâmica da vida e se posicionam como peças importantes para o desenrolar dessa dinâmica, desempenhando papéis fundamentais para a vida do camponês. As crianças conhecem as configurações da vida no campo, pois elas não estão apenas inseridas fisicamente no campo, mas socialmente, elas interagem e participam das vivências. Por conseguinte. Quanto mais saberes acerca do campo, mas elas se destacam com o capital agrário.

Além das atividades próprias que elas desenvolvem, como: o cuidado com os animais pequenos, tanto os domésticos, como os da criação, a exemplo das ovelhas e dos bodes, que são responsabilidade das crianças quando são rejeitados no nascimento, ou quando as fêmeas morrem no parto; guardar os animais nos seus determinados locais; também colaboram nas atividades junto como os adultos, seja com as mães e as mulheres da família cuidando da casa e dos alimentos, seja com os pais e os homens no geral, no roçado, na pesca ou no açude, ou nos viveiros, ou trato com os animais em gerais, ou com os irmãos mais velhos tirando o leite dos animais e olhando os animais no pasto.

Destacamos que para as crianças, a infância no campo, tem uma imagem de um espaço de liberdade, em que são livres para brincar e para desenvolver as atividades que sentem necessidade, como: pegar uma fruta, ir à casa do colega, fazer o percurso da escola ou a catequese sem a presença de um adulto, ir ao açude, se encontrar no campo para jogar futebol e explorar o Assentamento no geral. Os assaltos são uma novidade negativa que assolam o Assentamento. Conforme as próprias crianças informaram e denunciaram, os assaltos a celulares não são praticados por pessoas do Assentamento e sim por pessoas de fora da localidade, que se favorecem da ausência de uma unidade e patrulhamento da polícia no local, deixando evidente que as crianças estão conscientes da ausência de políticas de segurança no Assentamento.

Mas mesmo com essas questões, as crianças encaram que a vida no campo é mais livre que na cidade, uma vez que muitas crianças moram em prédios, longe dos amigos para brincar, a questão da violência e outras questões sociais são alarmantes e muitas vezes as crianças não podem praticar algumas tarefas sem a supervisão de um adulto.

Elas valorizam a vida no Assentamento e os seus capitais agrários, sentem prazer em dizer que sabem plantar, sabem reconhecer quando uma fruta está boa para comer, que sabem cuidar dos animais e exercerem tarefas específicas para o bom funcionamento do campo. Não se sentem sobrecarregadas com as suas funções e por terem que ajudar as suas famílias, ao contrário, elas gostam e se sentem valorizadas e elementos importantes dentro das suas famílias, na volta da escola para a casa, por exemplo, as crianças mostram alegrias por serem consideradas responsáveis e levar os irmãos com eles.

Outrossim, o cuidado com o outro é uma característica marcante dos Sem Terra, e os Sem Terrinha demonstram terem aprendido com os familiares esses valores em sua trajetória. Raramente retornamos das visitas sem presentes das crianças e dos seus familiares, ganhávamos alimentos que eles produziam, como: feijão, galinha, macaxeira, amendoim, jaca, manga, goiaba, cajá, coco verde, peixe e milho. Diante disso, as crianças sentiam satisfação em contar-nos que participaram da produção do alimento que estávamos ganhando, elas contavam a trajetória e perguntavam se teve a aprovação em nossos próximos encontros.

Assim como o Assentamento, a escola também é acolhedora, percebemos em nossas observações que as crianças sentiam prazer em ir à escola, conversar com os colegas de turma e tinham um carinho com a professora. As crianças gostam de estudar, aprender e conhecer novas experiências, ficam chateadas quando terminam o dia e não levam atividades para casa. Percebemos, nas observações em seus cadernos, durante as aulas, que elas resolvem as atividades de casa e participam das aulas, contam suas experiências e interagem durante a aula.

As turmas são multisseriadas, permitem que parentes, irmãos ou primos estudem juntos, os educandos das turmas menores aprendem as noções de algumas competências e assuntos previamente, como também os educandos de turmas maiores têm a oportunidade de rever determinados assuntos. Sobre as considerações acerca da escola percebemos que as crianças são pensadores críticos e apresentam propostas para deixar o espaço escolar um ambiente mais agradável e favorável para o ensino e a aprendizagem. Como a ampliação do ambiente educacional, a estrutura física é um dos pontos principais que as crianças afirmam que necessitam de mudanças.

As crianças apontam que deveriam existir mais salas de aulas na escola, alegam que com mais salas, a escola poderia abarcar um público maior e os adolescentes do

Assentamento não precisariam se deslocarem para cursar os anos finais do fundamental na cidade, e que também poderia ter espaço para mais ambientes escolares, a exemplo de: biblioteca, laboratórios, quadra esportiva e parques para jogos. Outro fato importante é que, as crianças falaram sobre a ausência de elementos que são dos seus cotidianos, como: árvores. Eles reiteraram que a escola deveria ter um pátio grande com árvores para eles comerem frutas e brincarem.

No geral, depois da família, a escola é a instituição de mais importância na vida das crianças, a partir dela, a rotina da criança é feita, ou seja, a escola é o medidor do tempo na infância camponesa, as atividades são divididas em antes da escola e depois da escola. Outros dois espaços socioculturais das crianças são a igreja, com a aula de catequese para as crianças e as missas aos domingos para toda a família e, o Movimento, em que as mobilizações com as crianças acontecem mais entorno do Encontro dos Sem Terrinhas.

Em todos os espaços que participam elas integram o espaço lúdico, sendo o brincar a principal atividade exercida pelas crianças do campo. Brincam enquanto ajudam os seus familiares com os trabalhos domésticos, brincam na escola, brincam na catequese, brincam no Movimento e brincam nos seus momentos de folga. Elas não possuem preferências de gênero, meninos e meninas brincam juntos, o que difere muitas vezes são as brincadeiras, afirmaram que quando as meninas estão no campo de futebol, eles brincam mais de outros jogos com a bola sem ser o futebol.

No que concerne aos espaços lúdicos do Assentamento, o campo de futebol é o único lugar feito com a intencionalidade recreativa, esse fato não significa que as crianças não façam outros lugares ter a função lúdica, mas que as crianças denunciam uma ausência de uma política de lazer para o Assentamento. Ao mesmo tempo, em que se apropriam, criam e recriam distintos espaços para as suas brincadeiras.

Elas gostam muito de brincar de brincadeiras que envolvem bola de futebol, bicicleta, pique-esconde e pula corda. Também são habituais os banhos de açude e as brincadeiras em momentos que fazem as suas obrigações, como correr atrás dos animais. A imaginação das crianças de criarem cenários e de viver uma infância livre, com alternativas de espaços singulares em meio à natureza são diversos, com uma oportunidade de troca com os animais, com as plantas, com seus pares e num modelo de vida mais próximo a sua família, onde elas participam da agricultura familiar e de toda a

vida no seu espaço, adquirindo os capitais necessários para se manter e promover no seu campo.

Para tanto, ponderamos com três pontos relevantes: o primeiro, que as configurações da vida no campo são compreendidas a partir das crianças, por ocuparem um campo de presença, participando e brincando em todos os espaços, ajudando os pais, estudando, frequentando à igreja e o Movimento. Desta forma, a educação acontece para além dos domínios da escola, ficando evidente nos achados da pesquisa que há uma educação não formal adquirida pelas crianças na inserção dos espaços socioculturais e lúdicos do Assentamento, traduzida pelo capital agrário. O segundo ponto, se trata da relevância do uso de métodos e técnicas de pesquisas que respeitem as especificidades das crianças e as motivem a colaborar, desenvolver e contribuir com a investigação, não serem como objetos, mas serem como sujeitos. Visto que, os instrumentos lúdicos metodológicos foram fundamentais para a aproximação e coleta de dados com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. *A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção*. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, jan. /Abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118p.
- ALANEN, L. **Repensando a infância, com Bourdieu**. v. 6 n. 11 (2014): Revista NUPEM. Disponível em:
<<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5415>>
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- ARROYO, M. **Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Educação do Campo: Cadernos Temáticos, Curitiba: SEED, 2008.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. “*Deixa eu escrever meu nome aí?*”: o assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. p. 185-204.
- BATISTA, M. S. X. *Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo*. In: Adelaide Ferreira Coutinho. (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. 1ed.São Luis: Editora da UFMA EDUFMA, 2010, v. 1, p. 272-290.
- _____, M. S. X. *Da luta às políticas de Educação do Campo: caracterização da educação e da escola do campo*. **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. / João B. de Albuquerque Figueiredo; Clédia Inês Matos Veras; Lucicléa Teixeira Lins (orgs.). – Fortaleza: Impreco, 2016.
- _____, M. S. X. *O Brincar nas Infâncias Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária*. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p.185-203 maio/ago. 2018. Disponível em
http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____, P. **O poder Simbólico**. Tradução de Fenando Tomaz. Ed. Memória e Sociedade. 1989
- BRANDÃO, C.R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 18/03/2022

_____, Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acessado em: 15/03/2022

_____, Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010: **Educação do Campo e PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acessado em: 18/03/2022

Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acessado em: 21/03/2022

BRITO NETO, Galdino Toscano de. **Infância e direitos fundamentais: a educação infantil como forma de proteção social**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4680> . Acessado em: 13 de Julho de 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**/Roseli Salete Caldart. - Petropolis, RJ: Vozes, 2000

_____. *O MST e a formação dos sem terra : o movimento social como princípio educativo*. **Dossiê Desenvolvimento Rural** • Estudos Avançados 15 (43) • Dez 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pt> Acessado em: 10/04/2022

_____. *A Escola do Campo em Movimento*. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun – 2004

CAMPOS, R. R. *Classes Sociais, Consumo e Violência Simbólica*. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. N.19, 2015

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870-1940). Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf Acesso em: 01 fev. 2022

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CARVALHO, H. M. COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In; CALDART, R. S. et al. (Org.) Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expreção Popular, 2012. p. 32 - 40.

CASTILHO, A. LATAPÍ, P. *Educação não-formal de Adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas*. In: **Educação de adultos na América Latina**. Jorge Wethein (org). - Campinas: Papirus, 1985

CASTRO, L. G. *Conhecer os espaços com as crianças: escuta como postura ética*. 2019 In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus

COELHO, F. M. C. A. **Crianças, infâncias e culturas infantis : epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas**. Tese em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 26 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15353>. Acessado em: 13/07/2022

cORSO, R. F.; PIETROBON, S. R. G. *A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no MST*. **Anais EDUCERE**. Curitiba, 2009.

Coppe, M. R., & Knopf, J. F. (2016). Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 1(2), 453–475. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p453>

CORDEIRO, K. O. S. JESUS. D. S. O acesso à educação infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios. *Revista Cocar*. v. 14 n. 28 (2020): Jan./Abr. 2020

CORSARO, W. A. *Reprodução Interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças*. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____, W. A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Solanja Silva. **Em torno do berço: discursos sobre a educação da infância pobre parahybana no Jornal A Imprensa (1912-1922)**, 2015. 146 f. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7731> Acessado em: 13 de Julho de 2022.

DE COSTA, L.; PERIPOLLI, O. J. Educação e a infância no campo: um olhar sobre os diferentes espaços de aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 159–169, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/rep/article/view/9309>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CRAEMER, Ute. *O brincar na comunidade Uma comunidade se transforma com a arte lúdica*. In : **Território do brincar : diálogo com escolas** / Renata Meirelles, (org.). -- São Paulo : Instituto Alana, 2015. -- (Coleção território do brincar).

CRIANÇA. In.: Dicio, **Dicionário** Online de Português. Porto: 7Graus, 2022.
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/crianca/> Acessado em: 13/07/2022

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOS SANTOS, A.; TEIXEIRA SILVA, E.; DALTRO ALVES, C. M. Os impactos do PAR na educação infantil do campo: um estudo exploratório. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 214-237, 13 dez. 2018.

ESCARIO, Andreia Dutra. **O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil?**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4844>, Acessado em: 13/07/2022

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, H. R.. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: Silvia Helena Vieira da Cruz. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, v. 01, p. 102-117.

FELIPE, E. S.. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: **Infâncias no campo**/Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva, Aracy Alves Martins (org). – Belo horizonte: Autentica Editora, 2013. –(Coleção Caminhos da Educação do Campo)

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **INAPEC**, 2005 <Disponível em: [portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf](portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)>

_____, B. M. Território camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, B. M. Movimentos Socioterritoriais E Movimentos Socioespaciais: Contribuição Teórica Para Uma Leitura Geográfica Dos Movimentos Sociais. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 6, p. 24–34, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i6.1460. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FONTELLES, M. J., Marilda Garcia Simões, Samantha Hasegawa Farias e Renata Garcia Simões Fontelles. Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. *Revista Paraense de Medicina*, 23 (3), 2009

FRANÇA, A. R. O.. **Programa jogos sensoriais para a educação infantil: percepção e desenvolvimento bioecológico**. 2016.175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8490>. Acessado em: 13 de Julho de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRAS, M. N. M. DAMASCENO, K. K. ARAÚJO, L. M. S. **Formação de professores da educação infantil no campo no Estado do Pará**. n. 2 (2016): Edição Especial N2 Ago./Dez.2016 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1012>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, M.; FINCO, D. *Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo*. In: **Infâncias do Campo** / Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva, Aracy Alves Martins (Org.) – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. de S. . DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58060>. Acesso em: 31 mar. 2023.

INFÂNCIA. In.: Dicio, **Dicionário** Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infancia/> Acessado em: 13/07/2022

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. *Quietas e Caladas: as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 25, p.283-302. ago, 2009.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares : subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997

_____, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106

_____, S. **A infância e sua singularidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiania: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

LINHARES, J. M. *História Social da Infância*. 1 Ed. INTA- Instituto Superior de Teologia Aplicada PRODIPE - Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica. Sobral, 2016

LUZ, I. R. *Contribuições da Sociologia da Infância à Educação Infantil*. **Revista Paidéia**, 2008.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4779> . Acessado em: 13 de Julho de 2022

MAIA, J. N. **Concepções de Criança, Infância e de Educação dos Professores de Educação Infantil**. (Dissertação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande -

MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acessado em: 13/07/2022

MAIA, M. *Isso é que eu não sei responder: o currículo nas palavras das crianças*. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. p. 99-124.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 46-58, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 mar. 2022.

MARQUES, A. B. OLIVEIRA, E. S. Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas. **Revista Cocar**. v. 13 n. 27 (2019): Set./Dez./2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2842>

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009

MEDEIROS; MORENO; BATISTA. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e224676, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187113>. Acesso em 04/10/2020

MELO, K. R. A. **Criança camponesas e protagonismo na escola**/ Keylla Rejane Almeida Melo. – 1 ed. Curitiba: Appris, 2021. 319p.
MST. **Caderno da Educação**: Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação, nº 12, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

Molina. M. C. Sá, L. M. Escola do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, E. S.; ROSA, G. de M.; OLIVEIRA, I. F. de. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 163–183, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p163. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2781>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MORUZZI, Andrea Braga; ALONSO, Giovana. Os bebês interrogam a infância? Um estudo de bebês sob aportes sociológicos. In: TEBET, Gabriela. Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019, p. 519-538

MST, Setor de Educação. **Tecendo e Construindo Saberes**: refletindo a infância e a criança de hoje num processo histórico. Setor de Educação, documento interno para discussão, maio de 2007.

NASCIMENTO, A.C. S. **Construção da identidade docente da Escola do Assentamento Chico Mendes I, Riachão do Poço, Paraíba** / (Monografia).Especialização em Educação do Campo – João Pessoa: UFPB, 2017

NEVES, Agricultura Familiar, **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOGUEIRA, M. A. NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

Pasuch. J. FRANCO, C. P. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. ARTIGO • Cad. CEDES 37 (103) • Set-Dez 2017 •<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176082>

PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: S. I. de O. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autêntica, 2013, p.77-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

PEREIRA, Idalma Silva de Arroxelas Macêdo. **Narrativas de psicólogos e sentidos contemporâneos dos discursos sobre a (in)disciplina na escola** (2010-2012). 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4858?locale=en>

PUNCH S. (2001) Negociando Autonomia: Infâncias na Bolívia Rural. In: Alanen L & Mayall B (eds.) **Conceituando Relações Criança-Adulto**. Série O Futuro da Infância. Londres: Taylor & Francis (RoutledgeFalmer UK), pp. 23-36. <http://www.routledge.com/books/Conceptualising-Child-Adult-Relations-isbn9780415231596>

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009. DOI: 10.1590/S0103-65642009000300008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42009>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem-terrinha no MST**. (Dissertação de Mestrado). 2009, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.

SAMPAIO, L. O. L. **Corpos encarnados análise das narrativas escritas para crianças acervo do PNBE/2012**. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4800>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002, p. 237-280

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação** (pp. 9-34). Porto: ASA. 2004.

SCRAMINGNON, G. *A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável*. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. p. 61-82.

SEPÚLVEDA-KATTAN, N. Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. In: Íconos - Revista de ciencias sociales. NÚM. 70 (2021): **Construir Fronteras e Imaginar Ciudadanías: Sociedades Transfronterizas Amazónicas**. Disponível em: <<https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/4438>>

SILVA, I. O. LUZ, I. R. Educação Infantil e famílias residentes no meio rural: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. ARTIGO • **Cad. CEDES** 37 (103) • Set-Dez 2017 • <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176090>

SILVA, C. N. S. FRANZONI, S. C. Memórias e Atualidades da Educação Infantil no Assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, SANTA CATARINA. ARTIGO • **Cad. CEDES** 37 (103) • Set-Dez 2017 • <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176126>

SILVA, C. V. M. SODRÉ, L. G. P. As Crianças do Campo e suas vivências: O que mostram suas Brincadeiras e Brinquedos. Dezembro de 2017, **Cadernos CEDES** 37(103):361-376 DOI: 10.1590/cc0101-32622017176065

SILVA, A.P.S.; FELIPE, E. S.; RAMOS, M.M. *Infância do Campo*. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

SILVA, Márcio Sales. O Devir-Criança em Três Tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze. In: Anais do **V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <https://doceru.com/doc/18cs558> Acesso em: 08/07/2022

SIQUEIRA, R. M. ALMEIDA, V. R. Educação Popular e Infância: princípios, concepções e práticas educativas. Educação | Santa Maria | v. 46 |2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>

SOARES, N. F. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOUSA, A. L. **Gênero e sexualidade na primeira infância: representações sociais de professoras da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19995>. Acessado em: 13 de Julho de 2022.

SOUZA, C. C. **A lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no ensino fundamental na cidade de Farias Brito-CE**. (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14690> Acessado em: 13 de Julho de 2022

VARGAS, F. M. O Capital cultural em Bourdieu e a Cultura Capital em Freud: Breves Indicações sobre psicanálise e da educação. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 29 (2019)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, T. R. R. .; BEM, G. M. de . A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo : uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 3, p. 154–167, 2019. DOI: 10.14393/rep-v17n32018-art11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43051>. Acesso em: 31 mar. 2023.

VIEIRA, M. A. F. O. CÔCO, V. Educação infantil do campo e formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017

VOLTARELLI, M.A. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul americanas nos estudos da infância. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496>. Acesso em: 31 mar. 2023.

VOLTARELLI, M.A. NASCIMENTO, M. L. B. P. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância na Argentina, Brasil e

Anexos

ANEXO 1

Referente à: Folha de Rosto da mudança de título da dissertação



MINISTÉRIO DA SAÚDE – Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS ASSENTADAS: AS INFÂNCIAS CAMPONESAS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS SEUS SUJEITOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO			
6. CPF: [REDACTED]		7. Endereço (Rua, n.º): [REDACTED]	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: [REDACTED]	10. Outro Telefone:	11. Email: prof.claranascimento@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 20 / 05 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CENTRO DE EDUCAÇÃO
15. Telefone: (83) 3216-7444		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____ Assinatura	



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais ou Responsáveis,

Esta pesquisa é sobre as "CONTRIBUIÇÕES DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO" e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO, aluna/o do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA.

Seu objetivo principal é analisar as infâncias camponesas em seus espaços sociocultural, identitário e lúdico vivenciados no Assentamento Chico Mendes I e suas contribuições para a construção de uma organização pedagógica escolar de acordo com a Educação Popular do Campo. Os objetivos específicos são: Investigar as imagens construídas pelo professor e gestora da escola do Assentamento Chico Mendes, Riachão do Poço – PB sobre as infâncias no campo; Analisar a partir do olhar das crianças os seus anseios e vivências nos espaços sociocultural, identitário e lúdico no Assentamento Chico Mendes I – Riachão do Poço/PB; Analisar as contribuições das crianças em seus distintos espaços como subsídio para a construção de uma organização pedagógica da escola que efetive o que preconiza a Educação Popular do Campo.. A finalidade deste trabalho é apresentar a partir da percepção das crianças como é a vida no campo e compreender como seus anseios podem ser inseridos na organização escolar. Como benefício, esta pesquisa contribuirá com estudos futuros para a efetivação do cumprimento dos princípios e a tradução da Educação Popular do Campo na escola pesquisada, além de contribuir para o acervo de conhecimentos sobre as infâncias camponesas e a Educação Popular do Campo, servindo como fonte de consulta para outros pesquisadores e educadores. E por fim há que se construir um projeto educativo que sinalize para uma educação que reconheça as necessidades dos sujeitos do campo, construído junto com eles, cuja escola problematize seu entorno reconhecendo as infâncias camponesas) como importante vínculo de fortalecimento dos espaços sociocultural, identitário e lúdico, capaz de ressignificar, a partir da educação, a família camponesa e a sucessão familiar no campo.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de oficinas pedagógicas lúdicas com as crianças, que aconteceram na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I, município de Riachão do Poço, PB. Como recursos de coletas de dados utilizaremos: as rodas de conversa, o registro escrito ou gráfico, os recursos multimídia, a expressão dramática, e as técnicas visuais individuais /grupais, os jogos pedagógicos, o caderno de perguntas, a construção de maquetes e outras atividades lúdicas dirigidas que contribuam para o propósito de dar voz as crianças.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo com a criança que você é responsável em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão mantidos em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento das coletas de dados poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhemos recursos de acordo com a linguagem, a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Esclarecemos que a participação da criança

no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a permitir, nem a criança a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não permitir que a criança participe do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Responsável pela Criança

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO. Telefone: (83) 98713-7521/ E-mail: prof.claranascimento@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL RIACHÃO DO POÇO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RIACHÃO DO POÇO - PB
Rua: João Ferreira Alves, s/n centro

Declaro que acolho o projeto de pesquisa CONTRIBUIÇÕES DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO, desenvolvido pela mestrandia ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO, sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA, cujo objetivo é ANALISAR AS INFÂNCIAS CAMPONESAS EM SEUS ESPAÇOS SOCIOCULTURAL IDENTITÁRIO E LÚDICO CONSTRUÍDOS E VIVENCIADOS NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES – RIACHÃO DO POÇO, PB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR DE ACORDO COM A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 468/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Riachão do Poço, em 25 / 03 / 2022

[Assinatura]
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – RIACHÃO DO POÇO – PB

Maria Joana de Franco Silva
Secretaria Municipal de Educação



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE RIACHÃO DO POÇO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Gabinete da Secretária
seduerdpe@gmail.com

RELAÇÃO DE TURMAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO MENDES – INEP: 25115944

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RIACHÃO DO POÇO - PB
Rua José de Faria, 100, s/nº, Centro

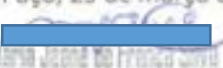
EMEIEF Francisco Mendes (Ipanema)

Nº	Turma	Quantidade de Aluno
01	Pré II, 1º e 2º ano	18
02	Pré I e Creche	15
03	3º, 4º e 5º ano	20

EMEIEF Francisco Mendes (Bela Vista)

Nº	Turma	Quantidade de Aluno
01	1º e 2º ano	15
02	Creche e Pré - I	16
03	3º, 4º e 5º ano	14
04	Pré-I e Pré-II	16

Riachão do Poço, 25 de março de 2022.


MARIA JÉSSICA DO POÇO SILVA
Secretaria Municipal de Educação
CPF: 038.999.704-55

Apêndices

Apêndice I

Referente a: Figura 4: Dinâmica: Atividade Coordenada

Coordenada	Instrução
1A	Encoste em um objeto que tenha a cor azul
1B	Vá até a porta pulando num pé só
1C	Faça uma careta
1D	Fale o nome das cores da bandeira do Brasil
1E	Volte para o seu lugar em câmera lenta
1F	Imite um animalzinho
2A	Todos devem bater palmas para você;; 10-; 11; 12-;
2B	Procure na sala um objeto que comece com a letra c
2C	Cante uma música
2D	Dê uma gargalhada de bruxa
2E	Faça uma cara de assustado(a)
2F	Feche os olhos um colega trocará de lugar e você precisa descobrir quem é
3A	Encontre um objeto com a cor rosa
3B	Escolha um colega para adivinhar quantos lápis tem no seu estojo
3C	Volte para seu lugar pulando amarelinha
3D	Dê uma volta na sala imitando um avião
3E	Fale o nome de algo que começa com a mesma letra do seu nome
3F	Tudo que você fizer a turma deve repetir
4A	Faça uma pergunta para seu(a) professor(a)
4B	Conte um fato sobre você
4C	Solete o seu nome
4D	Faça um desenho no quadro para seus colegas descobrirem
4E	Volte para o lugar fingindo que está nadando
4F	Faça uma pose para a foto
5A	Finja que está dirigindo um carro até o seu lugar
5B	Dê um grito
5C	Fale o nome de 5 frutas
5D	Escolha um colega para fazer uma dancinha junto com você
5E	Imite uma bailarina
5F	Conte uma mentira e uma verdade sobre você (a turma deve descobrir.)
6A	Bata uma palma para cada ano da sua idade
6B	Faça uma cara de bravo
6C	Troque de lugar com um colega
6D	Fale rápido: um tigre, dois tigres, três tigres
6E	Faça uma cara de triste
6F	Fale o nome de 5 animais selvagens

Apêndice II

Referente a: MODELO DE UM DIÁRIO APRESENTADO PARA AS CRIANÇAS

DADOS: 25 de maio de 2022

Meu Querido Diário,

Hoje acordei muito feliz, pois é o dia do aniversário da minha irmã. Planejar o que pode fazer para surpreender ela nesse dia especial. Afinal a minha irmã é a minha melhor amiga, brincamos, assistimos filmes, cuidamos das cabras, vamos acude e colhemos frutas.

Por favor, levante rápido lá e vá colher frutas, leve acerola no quintal, ea Mamãe fez o suco preferido dela. Tomamos todos o café da manhã juntos, eu, ela, a mamãe, o papai e minha avó. Depois a gente foi brincar de escolinha e brincar para fazer as atividades de casa que a professora passou. Tomamos banho e almoçamos o feijão de Vovó e a galinha que Mamãe preparou. E a sobremesa foi um delicioso bolo de aniversário para a minha irmã, mas a festa não foi completa, pois o Pai Não estava voado. No caminho da escola contei a todo mundo que era sobre dela!

Para nossa alegria quando chegamos em casa tinha uma festa montada, só fiquei chateada pois também foi surpresa para mim. Mas depois fui curtir!

DESENHO DA MELHOR COISA DO DIA:



DESENHO DA PIOR COISA DO DIA:



TOP 3 FAÇA DIA:

Bolo de sobremesa
Brincar
Festa

COMO ESTOU:



(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Apêndice III

Referente a: Lista de indagações do Caderno de Pergunta.

QUADRO 7: Listagem do Caderno de Pergunta

1	Qual o seu nome?	22	Por qual motivo você gosta ou não gosta de morar no campo?
2	Qual a sua idade?	23	O que você mais gosta no seu Assentamento?
3	Você tem irmãos ou irmãs? Se sim, quantos?	24	O que você não gosta no seu Assentamento?
4	Quem mora com você?	25	O que você mais gosta da sua escola?
5	Você ajuda seus pais nas atividades? Quais?	26	O que você não gosta na sua escola?
6	Tem animais na sua casa? Se sim, você cuida deles?	27	No tempo que você não está na escola o que você costuma fazer?
7	O que você mais gosta de fazer em casa?	28	Como você vai para a escola?
8	O que você não gosta de fazer em casa?	29	O que você faz quando sai da escola?
9	O que você mais gosta de fazer com seu amigo?	30	Qual é a melhor hora na escola?
10	Você mora perto dos seus amigos?	31	Você usa muito redes sociais?
11	Qual sua brincadeira preferida?	32	Quanto tempo você fica no celular?
12	Com quem você prefere brincar com meninos ou meninas? Por qual motivo?	33	Você costuma plantar? Se sim, o que?
13	Qual as brincadeiras que você não gosta? E por qual motivo?	34	Você costuma colher frutas? Se sim, qual?
14	Em que lugar você mais gosta de brincar?	35	Você tem um livro preferido? Se sim, qual?
15	Qual o seu esporte favorito?	36	Você tem um filme ou desenho preferido? Se sim, qual?
16	O que você vai ser quando crescer?	37	Você tem alguma série favorita? Se sim, qual?
17	Você gosta de morar no campo?	38	Qual seu animal preferido?
18	Qual sua cor preferida?	39	Você conhece os Sem Terrinhas?
19	O que você acha dos Sem Terrinhas?	40	Você já participou dos Sem Terrinhas?
20	Qual o animal você tem ou gostaria de ter?	41	O que deixa você triste?
21	Quem ajuda você nas atividades da escola?	42	Existe algo que não te perguntei, mas que você gostaria de me contar? (Espaço livre para escrever ou desenhar o que desejar para mim)

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2022)

Apêndice IV

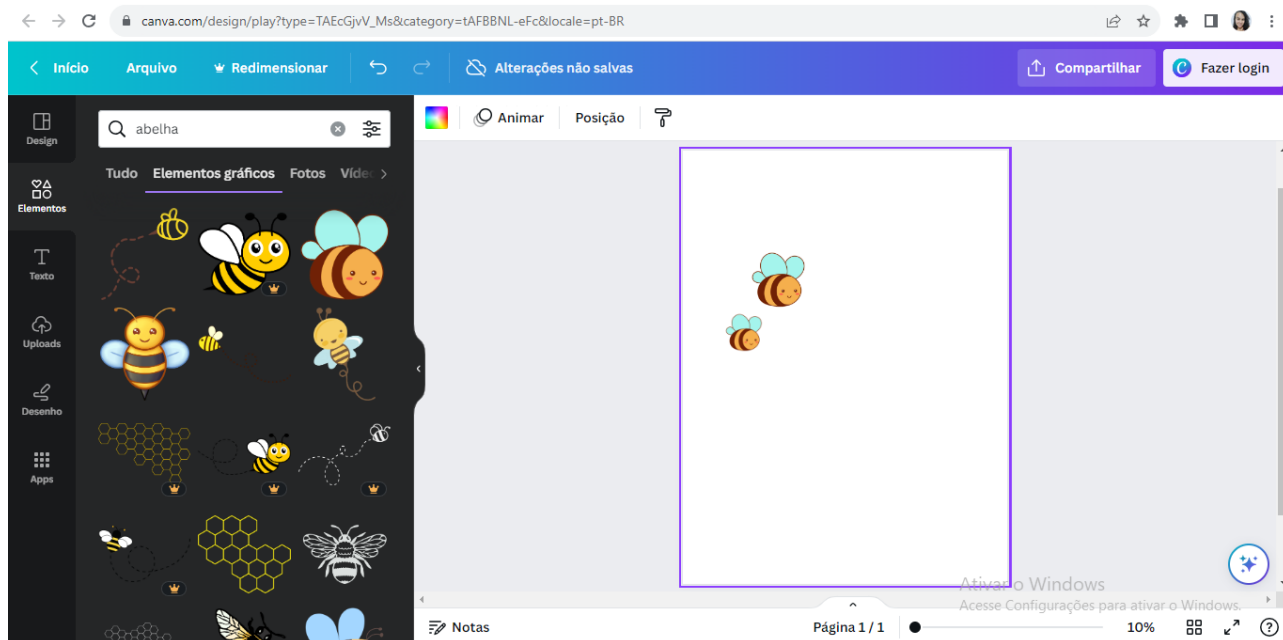
Referente a: Listas de Vídeos Auxiliadores Mediadores

Temas geradores	Vídeos
Vida no Campo	Chico Bento - Turma da Mônica: https://www.youtube.com/watch?v=Bfx_E3zvnjc Território do brincar: https://www.youtube.com/watch?v=Ec2SEpXN33U Floresta Que Refresca: https://www.youtube.com/watch?v=_GnPCso_xrc
Assentamento	Verde: https://www.youtube.com/watch?v=eqJnEVzBNVk Crianças de um assentamento: https://www.youtube.com/watch?v=ljNp-tLdD-Y
Escola do Campo	Construtores do futuro: https://www.youtube.com/watch?v=5oKkIZt0yCg Não vou sair do campo: https://www.youtube.com/watch?v=fEMlQUsdKpc MINHA ESCOLA: https://www.youtube.com/watch?v=kcKSvyqbFpY Hora da Escola: https://www.youtube.com/watch?v=WEGd7sPWB4U
Sem Terrinha	Sem Terrinha em Movimento: https://www.youtube.com/watch?v=DbR48kN5BYk&t=258s Ocupação dos Sem Terrinha no MEC: https://www.youtube.com/watch?v=BNcHX30oUrg Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir, lutar! - https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVA0
Brincadeiras	Território do brincar: https://www.youtube.com/watch?v=u5pp_UVBTXU https://www.youtube.com/watch?v=_Ham4DorpAk https://www.youtube.com/watch?v=aGVttic7Xgw
Agricultura Familiar	Comida boa: https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI&t=61s

(Fonte: Elaboração Pessoal, 2023)

Apêndice V

Referente a: Demonstração do manuseio do Aplicativo CANVA



(Fonte: Elaboração Pessoal, 2023)