

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luana Zanotto

**CRIANÇAS DA ZONA RURAL E A ESCOLA URBANA:
EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS COM UMA
TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Carlos
Fevereiro – 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados
construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Exame de Defesa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Luana Zanotto

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos

Fevereiro – 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Z33c Zanotto, Luana
 Crianças da zona rural e a escola urbana :
experiências e significados construídos com uma turma
do 3º ano do ensino fundamental / Luana Zanotto. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
 137 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

 1. Crianças. 2. Escola. 3. Zona rural. 4. Convívio
escolar. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luana Zanotto, realizada em 15/02/2016:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza
UNESP

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, por toda orientação e paciência ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Profa. Dra. Tatiana Noronha e ao Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, pelas contribuições nos exames de Qualificação e Defesa.

À profa. Dra. Aline Sommerhalder, pela participação no delineamento do estudo.

Às crianças, às educadoras e a toda comunidade escolar, pelas significativas colaborações e acolhimento da pesquisa.

Aos/as integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças - CNPq.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha irmã, aos amigos e à equipe de trabalho do Sesc, por toda compreensão e solicitude em me escutar.

Aos meus pais, **Mércia** e **Antônio**, sinônimos de amor incondicional, batalhadores e responsáveis por me ensinarem a ser gente.

"Educação é a forma mais eficaz de investir em defesa. Educação nada mais é do que um outro nome para a consolidação da paz".

Kofi Annan

RESUMO

A reprodução da hierarquia ‘urbano x rural’ realiza-se a partir da compreensão estigmatizante de que morar em zonas rurais representa inferioridade social e cultural. Nestes termos, com a inserção, cada vez maior, de crianças de zona rural em escolas urbanas, é inevitável que tal compreensão perpassasse as relações escolares, reforçando aspectos mistificados acerca destas populações. Se a escola atua como palco das relações sociais e, as crianças como protagonistas, cabe perguntar como elas significam suas experiências em âmbito escolar urbano? Sob este questionamento, tem-se como objetivo compreender como as crianças de zona rural significam suas experiências em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada em perímetro urbano de uma cidade do interior paulista. De abordagem qualitativa, realizou-se observações participantes nos distintos espaços escolares, registradas em formato de diários de campo, com uma turma de dezoito crianças do terceiro ano e com as professoras de sala de aula e educação física. Além das observações participantes, realizou-se rodas de conversa temáticas com as crianças. A partir da escuta atenta e paciente de suas vozes, a análise dos dados indicou que os tempos e os espaços escolares superaram os discursos impregnados de ideais estereotipados aos sujeitos de zona rural, pois no convívio com e entre crianças esteve presente a articulação de elementos das duas culturas, rural e urbana. Mediante a fluidez das relações afetivas, as crianças manifestaram significar a escola como um espaço para aprendizagem de conhecimentos necessários para a vida adulta, bem como um lugar para conquistar amigos, brincar e aproveitar melhor o tempo. Na relação com as educadoras, percebeu-se que algumas ações e práticas pedagógicas ainda necessitam estar contextualizadas à realidade das crianças, considerando-as como sujeitos concretos, detentores de conhecimentos e saberes próprios das infâncias. Conclui-se que para as crianças o estar na escola representa possibilidade de construção de práticas partilhadas e permissíveis às criações e ressignificações de experiências, especialmente, longe dos olhares adultos.

Palavras-chave: Crianças, Escola, Zona rural, Convívio escolar.

ABSTRACT

The reproduction of 'urban x rural' hierarchy is filled from the stigmatizing understanding that living in rural areas is social and cultural inferior. According to this, with the increasing insertion of children from rural area to urban schools, it is inevitable that such an understanding pervades school relations, reinforcing mystified aspects about this population. If school operates as a stage of social relations and children as protagonists, how do they mean their experiences in urban school scenery? Under this question, the object is to understand how children of rural areas mean their experiences in a Municipal Elementary School, located in the urban area of a city in São Paulo. Participative observations were conducted in each part of the school and registered as field diaries, with a third grade group of eighteen children, and the classroom and Physical Education teachers. In addition to the participative observations, circles of conversation were conducted with the children. From the attentive and patient listening to the voices of them, the data analysis indicated that the school timings and spaces exceeded the impregnated speeches of stereotypical ideal to the rural subjects, because with the contact with and among children, the articulation of elements from both cultures, rural and urban, was present. Through the fluidity of affective relationships, the children showed to mean the school as a space to improve knowledge necessary for adult life, as well as a place to win friends, play and enjoy time better. It was realized in the relation of the teachers that some pedagogical deeds and practices still need to be contextualized to the reality of the children, considering them as concrete subjects, holders of childhood knowledge and skill. It is concluded that the being in school is for the children a possibility to build up shared and permissible practices of creation and re-signification of experiences, especially away from adult eyes.

Keywords: Children, School, Rural area, School living.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Em primeira pessoa	9
Levantamento bibliográfico de teses e dissertações	16
CAPÍTULO 1 – Infâncias e a participação de crianças em pesquisas	21
1.1 Infância e infância contemporânea	22
1.1.1 Contexto brasileiro e concepções modernas de infâncias	26
1.2 Crianças e a pesquisa pautada na escuta das mesmas	34
CAPÍTULO 2 – Educação Básica, o Ensino Fundamental e a escola	44
2.1 Educação Básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental	45
2.2 A função social da escola e o convívio escolar: uma perspectiva humanizado.....	51
CAPÍTULO 3 – Encaminhamento metodológico	58
3.1 Trajetória percorrida	59
3.2 Contexto de pesquisa: caracterização do espaço e dos sujeitos	67
3.3 Metodologia e procedimentos de análise dos dados	75
CAPÍTULO 4 – Apresentação e discussão dos resultados	79
4.1 Convívio com a escola: relações no cotidiano escolar	80
4.2 Re-significando as experiências	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Em primeira pessoa

Nasci e fui criada em Ibaté, um pequeno município situado no interior paulista predominantemente povoado em suas zonas rurais. Nesta cidade, aprendi a brincar descalça, a estabelecer vínculos de amizade e a constituir-me enquanto pessoa. Aos quatro anos aprendi a dividir meu tempo, até então dedicado somente à minha família e às brincadeiras, com a escola, passando a frequentar a Educação Infantil na Escola Municipal (EMEI) “Jovina de Paula Pessente”.

Desde o primeiro contato com a escola, a minha inserção neste ambiente não cessou. Aos sete anos comecei a frequentar a E.E. “Edésio Castanho”, uma Escola Estadual localizada próxima a minha casa, na qual estudei até a terceira série do Ensino Médio. Em ambas as instituições, construí as primeiras experiências na condição de estudante: aprendi a escrever e a ler, vivenciei o ficar sentada observando os professores e professoras, conquistei amigos e amigas, aprendi a lógica matemática e, sobretudo, pude experimentar como se dá a participação de nossas vidas no ambiente escolar.

Deste espaço também guardo minhas memórias de convivências com colegas da zona rural. Lembro-me de ter tido, pelo menos, quatro amigos/as que moravam em fazendas e frequentavam a mesma sala de aula que eu. Realizávamos trabalhos de classe juntos, compartilhávamos o recreio, os lanches, ensaiávamos para as peças teatrais na aula de educação artística, dentre outras atividades. Sem dúvidas, estas pessoas fizeram parte da minha formação escolar, pois estabelecemos fortes vínculos dentro da escola, os quais, infelizmente, não se estendem para o contraturno escolar, já que raramente elas permaneciam na cidade após o período de aula.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei no cursinho pré-vestibular em uma instituição privada de ensino na cidade de São Carlos (vizinha a Ibaté), já que em minha cidade de origem não havia instituições que ofertassem cursos desta natureza. Neste ambiente tive contato com conteúdos requisitados em exames de vestibulares e aprendi a estudar por um período de sete horas por dia, com vistas no ingresso na universidade.

Após a realização do cursinho, fui aprovada no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi quando a UFSCar começou a fazer parte da minha vida, pois, até então, enquanto moradora de Ibaté, somente ouvia falar sobre a Universidade Federal de nossa região e, posteriormente passei a ouvir com mais frequência durante o cursinho, porém, nunca havia adentrado o campus.

As experiências proporcionadas na formação inicial em Educação Física despertaram meu interesse por atuar na área da Educação. Nos primeiros dois anos de curso tive a oportunidade de estagiar no Departamento de Esporte, Turismo e Lazer de Ibaté (DESPI). Esta experiência proporcionou meu primeiro contato com crianças, estreitando os vínculos estabelecidos com elas, a partir da minha condição de educadora em processo de formação. Nos últimos dois anos de graduação, realizei estágio junto ao Serviço Social do Comércio (SESC) na unidade de São Carlos, onde, novamente, construí conceitos teórico-práticos sobre a educação, bem como vivenciei ações permeadas pelo processo de ensinar e de aprender junto às crianças entre 6 a 12 anos de idade.

A aproximação do campo prático da minha profissão, possibilitada pelas vivências de estágios curriculares e extracurriculares, foi aguçando minha curiosidade em ouvir as crianças, em estar com elas e, aos poucos, fui percebendo o quanto se manifestavam como sujeitos dotados de conhecimentos próprios, produtores e transformadores de saberes cotidianos. Assim, com a graduação concluída e com o desejo de continuar em contato com as crianças em meu ambiente de trabalho, busquei o espaço escolar atuando enquanto professora de Educação Física no Ensino Fundamental I.

Mergulhada no exercício docente, procurei distanciar-me e questionar minhas próprias atuações e ações pedagógicas, buscando aprofundar, descobrir e re-descobrir minha atuação. Neste exercício, tinha em mente compreender com mais profundidade o universo infantil, especialmente no que tange os significados atribuídos às infâncias e ao papel desempenhado pelas crianças em âmbito escolar.

Tal busca emergiu no decorrer de minha atuação como professora em uma escola do município, onde novamente convivi com crianças de zona rural. Cercada pelos olhares adultos, presenciava algumas dificuldades da comunidade escolar, em especial da gestão, para lidar com estas crianças, especialmente no processo de acolhimento e inclusão nas atividades escolares. Neste contexto, observei-me diante as primeiras inquietações e questionamentos relacionados à infância rural inserida em espaço urbano.

Meu desejo em compreender as relações estabelecidas entre as crianças da cidade e as crianças advindas do campo, e destas com os adultos ali presentes, somava-se às minhas inquietudes e a minha carência de conhecimentos sobre as condições sociais, ambientais e, até mesmo, políticas dos sujeitos pertencentes à zona rural. Na

escola propriamente, as relações estabelecidas entre as crianças representavam certo distanciamento entre a visão de mundo urbana e a visão de mundo rural.

Para melhor compreensão, em meio a esta apresentação, considero pertinente aclarar algumas explicações conceituais – históricas e culturais – sobre as terminologias ‘rural’ e ‘urbano’, bem como elucidar, à luz da teoria, alguns conceitos mistificados que perpassam a zona rural.

A imagem do contexto rural construída ao longo da história no imaginário da sociedade brasileira, frequentemente, aparece associada à ideia de atraso cultural e tecnológico e/ou como espaço de não desenvolvimento e sem acesso às infraestruturas e serviços básicos. Segundo Biazzo (2008) a reprodução da hierarquia ‘urbano x rural’ se realiza a partir de construção estigmatizante de que morar em zonas rurais representa inferioridade social e cultural, processo manifesto, também, na percepção dos distintos estilos de vida. Do mesmo modo, os sujeitos que vivenciam a sua infância e juventude em áreas rurais são afetados por uma caracterização pejorativa do seu cotidiano, isto é, a vinculação destes territórios com o atraso e isolamento social e o julgamento da identidade social como ‘colonos’, ‘roceiros’ e ‘peões’.

Com o intuito de evidenciar as compreensões acerca das expressões ‘zona rural’ e ‘zona urbana’, Veiga (2004) propõe uma maneira adequada para classificá-los: os critérios de definição para ambos os termos englobam todas as manifestações e características que compõem os espaços, em particular, pelos seres humanos que os ocupam. Assim, a conceitualização de zona rural nesta pesquisa pautou-se em elementos evidenciados nas características geográficas, históricas, políticas, econômicas e sociais. Tais elementos também foram considerados nas relações das crianças em contexto escolar.

Desta forma, adotamos a expressão ‘zona rural’ como reflexo dos modos de vidas humanas, em que os indivíduos enxergam a si mesmos e o mundo à sua volta. Em outras palavras, compreende-se zona rural como um universo que não é isolado, tão pouco inferiorizado, mas que carrega especificidades sociais, construídas através da história. Parafrazeando Martins (1981, p. 23) “acreditando no rural como formação sócio-histórica concreta”.

Santos (1988) adota as categorias ‘ruralidade’ e ‘urbanidade’ como referência o processo social de um determinado espaço. Os autores conferem ao mundo rural não apenas limítrofes em espaços físicos, mas também aos modos de vida e às manifestações do rural desvincilhadas em diversas circunstâncias. Em outras palavras,

ruralidades e urbanidades são tratadas como conteúdos de construções culturais e, campo e cidade são, portanto, a materialidade / espaço físico.

Ruralidades e urbanidades são racionalidades ou lógicas. Manifestam-se por meio de nossos atos [...]. Na esfera dos sujeitos, são conteúdos incorporados no curso da vida. Na esfera das instituições ou agentes coletivos, são ora incorporados, ora herdados. De qualquer modo, são representações provenientes de diferentes universos simbólicos, reproduzidos por cada indivíduo em seu convívio social (SANTOS, 1988, p. 45).

Portanto, compreendemos que zona rural e zona urbana são termos definidos a partir das concepções de conteúdos e significados das práticas sociais realizadas em ambos os espaços; concepções estas, construídas por um sentido próprio e mediante o avanço de estudos desenvolvidos no campo das Ciências Humanas. Nesta dissertação, apropriamo-nos das terminologias ‘zona rural’ e ‘zona urbana’ por considerar que deste modo estaremos aclarando os conceitos de ruralidades e urbanidades.

Embora saibamos do amplo debate existente entre os pesquisadores que se debruçam em estudos sobre a educação do, no e para o campo, e, assim, optam pela terminologia ‘campo’ ao invés de ‘rural’ (inclusive adotada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002)), defendemos nossa posição pela adoção do termo ‘zona rural’, pois, para além de referir-se aos conceitos de ruralidades, foi deste modo que as crianças e as educadoras (sujeitos desta pesquisa) se apropriaram e utilizaram no cotidiano escolar, ou seja, se nomeavam e/ou distinguiam como sendo de ‘zona rural’.

Concomitantemente à atuação na escola, em 2013 eu participei da disciplina “Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I” (PSPE I) ofertada pela linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Como parte dos requisitos avaliativos da referida disciplina, optei por desenvolver um estudo junto a um grupo de crianças moradoras de zona rural (estudantes da escola onde atuava), durante o traslado do ônibus escolar.

A pesquisa intitulada “Brincar no ônibus escolar rural: processos educativos construídos por crianças em traslado escolar” (ZANOTTO, 2013) objetivou identificar e compreender os processos educativos construídos por crianças entre seis a dez anos de idade, durante a viagem de ida para a escola e retorno para casa no ônibus. Este estudo

possibilitou muitas aprendizagens, dentre elas, a do reconhecimento do brincar enquanto o principal desencadeador de processos educativos gestados entre as crianças.

Tais processos correspondem aos específicos modos de ser dos integrantes do grupo, como por exemplo, as influências da vida no campo que perpassam as falas e expressões das crianças; o respeito ao espaço do/a outro/a; as discussões coletivas e acolhimento de regras possíveis para as brincadeiras desenvolvidas no espaço limitado; a fantasia, a criatividade; o equilíbrio nas relações de poder, entre outras manifestações educativas que corroboram para a convivência harmônica do grupo (ZANOTTO, 2013, p. 21).

Além da identificação dos processos educativos desvendados no brincar, o estudo desvelou-se a mim como possibilidade de aproximação e entendimentos de outros contextos de vidas das crianças, sobre quem eram e sobre a realidade que compartilhavam entre si, diariamente, locomovendo-se para a escola localizada distante de suas residências.

Após a conclusão deste estudo, em mim ainda permaneciam as inquietações acerca do quadro infantil rural e a elas juntavam-se outras: que escola o município oferece às crianças, as quais, eventualmente, têm suas vidas distanciadas dos moldes urbanos? Como o professor lida com as experiências alheias? Como a escola é representada por essas crianças e como elas percebem suas experiências nos tempos e espaços escolares?

Envolvida com a investigação sobre a temática, Leite (2002) enfatiza que as relações entre as populações rurais e urbanas ainda são permeadas por uma análise de hierarquia social e de desigualdades para com os modos de vida pertencente à zona rural, expressas na desvalorização das ruralidades e reproduzidas por um discurso mistificado em torno dos sujeitos moradores no campo. Para a autora, aos poucos, estes aspectos são incorporados pelos sujeitos em seu processo de construção e re-construção das identidades sociais.

Tal ideologia provém do projeto da modernidade social e dos avanços tecnológicos constantes, pois, com o advento da industrialização, a cultura dominante passou a ser a urbana e isso promoveu, ou melhor, ascendeu no meio rural uma invisibilidade social, inaugurando um processo de ocultação. A representação positiva que se faz da cidade contrasta com a representação negativa relativa ao campo. Nesse sentido,

[...] o estigma que marca quem reside nos territórios rurais é expresso pela desvalorização social nos espaços urbanos frequentados, pela não inclusão ao acesso de serviços públicos e privados, que compreendam o contexto cultural desses povos (LEITE, 2002, p. 179).

No entanto, considero que essas representações necessitam ser problematizadas, desnaturalizadas e, obviamente, questionada por todos aqueles que interagem com o público de zona rural. Assim, buscamos complexificar as valorações construídas entre os sujeitos, tendo em vista a forma como foram e são reproduzidas na sociedade, bem como compreender os significados socialmente construídos em torno do campo: rural, e cidade: urbano.

Enquanto espaço destinado ao convívio social, a escola, por vezes, também comunga de concepções e ideários mistificados acerca da população infantil rural. Enquanto pesquisadora da área da Educação, reconheço que o processo de escolarização contribui para a formação da cidadania, constrói objetiva e subjetivamente as identidades das crianças em suas relações com o outro, além de corroborar para exercício de liberdade e da autonomia. Por isso, a instituição escolar possui importância ímpar no processo dialógico problematizante destes conceitos e de acolhimento das diferentes culturas – fenômeno que atribui à escola um lugar, tempo e espaço para construção e reconstrução cultural.

É justamente nesta direção que o borbulhar de inquietações permaneciam em mim, a respeito das vivências e experiências apreendidas pelas crianças. Questionava-me sobre as impressões das mesmas em estar em um espaço que foi planejado *para* elas e não *com* elas, sobretudo por estarem alocadas em regiões afastadas de suas moradias e cotidiano familiar. Inquietava-me compreender como se sentiam ao frequentar a escola, como se dava o processo de inserção e acolhimento de uma cultura infantil rural em meio à cultura escolar urbana; majoritariamente, composta por atividades escolhidas e planejadas à infância urbana.

Diante de tais inquietudes e indagações, almejei a possibilidade de pesquisar junto às crianças nos distintos espaços escolares, a fim de ouvi-las, aproximando-me de seus conhecimentos sobre o estar na escola enquanto crianças e infâncias de determinadas regiões. Desta forma, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão: **como as crianças de zona rural significam suas experiências em âmbito escolar urbano?**

A partir desta questão, o **objetivo geral** consistiu em compreender como as crianças de zona rural significam suas experiências em uma Escola Municipal de

Ensino Fundamental, situada em perímetro urbano. Enquanto **objetivos específicos**, buscamos compreender como ocorrem as experiências escolares e identificar os significados construídos por estas crianças acerca de como percebem e representam a escola.

No atual momento de carreira acadêmica, meu interesse e gosto por trabalhar e pesquisar com crianças é o que tem motivado e movido minhas ações pessoais e profissionais, à medida que me instigam na direção de busca por respostas. Tal desejo aguça meu espírito investigativo e, em partes, é justificado pelas recordações positivas que tenho das experiências infantis obtidas ao longo da minha infância, vividas em diferentes espaços e, especialmente, durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste decurso, considero que o ato de pesquisar com crianças acarreta um reencontro com a nossa própria criança e/ou com a criança que fomos um dia ou convivemos. Por outro lado, este desejo ainda se explica pelas oportunidades de estágios, extensão e pesquisa com crianças ao longo do curso de formação em nível superior, as quais despertaram satisfação e encantamentos pela infância, bem como a curiosidade pelo saber mais sobre esta condição.

O debruçar-se nos entendimentos dos pressupostos teóricos sobre a temática investigada, juntamente às compreensões sobre como fazer pesquisas *com* as pessoas e não *sobre* elas, possibilitou a descoberta de novos conceitos e trilhou os principais caminhos a serem percorridos. Sendo assim, acredito nesta pesquisa enquanto possibilidade para que, aos poucos e em busca do transcender e transcender-se, possamos entender quais são os valores e virtudes que formam os seres humanos em sociedade. Igualmente, almejo a compreensão de como nos formamos sujeitos – pesquisadores/as – engajados/as com o compromisso ético e social, com ganas em discutir propostas que acarretem à reflexão e, até mesmo, à modificação da realidade, juntamente às pessoas que a ela pertence.

No âmbito da relevância social, o estudo é importante para que as crianças sejam evidenciadas como sujeitos protagonistas, detentoras da palavra e com direito de terem suas vozes ouvidas. Além disso, contribui para que as crianças possam compartilhar das vivências ocorridas em meios rurais com a comunidade escolar e vice-versa, possibilitando a permuta entre os saberes.

Na esfera acadêmica também é relevante, pois contribui para que as crianças tenham suas especificidades acolhidas e reconhecidas, de maneira a colaborar com a prática pedagógica de professores que lidam com essas populações, particularmente, no

que tange à melhoria do trabalho educativo detidamente com crianças. De maneira igual, colabora para que as crianças sejam percebidas enquanto agentes importantes no processo de construção de saberes e conhecimentos importantes à área de Educação.

Levantamento bibliográfico de teses e dissertações

Realizamos um levantamento bibliográfico para nos potencializarmos intelectualmente com o conhecimento coletivo já produzido e, assim, buscamos conhecer os estudos – por meio do problema de pesquisa, da análise de seus objetivos e dos principais resultados – que contemplassem as crianças de zonas rurais e a escola urbana, com vistas em propor um tema e problemática inovadora de pesquisa e também para conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características semelhantes.

Foram priorizadas buscas nas bases de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acessado pelos respectivos endereços eletrônicos: www.bdt.d.ibict.br e www.bancondeteses.capes.gov.br. Este levantamento foi realizado durante os meses de abril e maio de 2014, por meio digital, utilizando os modos básicos de busca nos bancos de dados especificados e que possuem acesso público.

A revisão bibliográfica realizada pela *internet* exigiu organização da informação sobre a temática que se buscava, delimitação do tema de pesquisa e metodologia adequada de busca. Primeiramente, mapeamos os termos possíveis para representar o tema de pesquisa e passamos para a construção de estratégias de buscas que foram empregados no campo ‘assunto’ das bases de dados. Este foi um passo importante que exigiu demasiada cautela, pois consideramos que o emprego de estratégia de busca das terminologias possui um impacto decisivo sobre os documentos que serão encontrados. Assim, para prospecção e recuperação de informações para fins investigativos, foram utilizadas as seguintes palavras de busca: ‘crianças’, ‘escola’, ‘zona rural’, ‘campo’ e ‘urbano/a’.

O período de busca das publicações (dissertações e teses) foi estabelecido considerando como marcos inicial e final o ano de publicação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o ano de início de realização da pesquisa; ou seja, produções finalizadas entre 1997 e 2013.

Optou-se por acompanhar os resultados deste levante, aprofundando-se naqueles que mais se assemelhavam com a nossa proposta. Por fim, localizado um número significativo de referências, consideramos adequado apresentar um resumo dos achados, a fim de sistematizar as fontes de informações consultadas. Ao final desta apresentação, mencionamos em que as proposituras dos/as autores/as consultados diferem da proposta elucidada neste estudo.

A busca empreendida no banco de dados da base do IBICT resultou na identificação de oito teses e quinze dissertações. Das teses, apenas uma apresentou sucinta aproximação com a temática, a qual se intitula por “Jovens e a escola: trajetórias, sentido e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio” (CAIERÃO, 2008). No estudo, a autora comprometida em dar visibilidade aos sujeitos em suas intensas possibilidades de vida dentro da escola, objetivou compreender os sentidos e significados que jovens oferecem à escola. O desdobramento desta pesquisa resultou em muitos e múltiplos sentidos atribuídos, em especial, ao fazerem da escola uma experiência lúdica.

Das dissertações encontradas foram utilizadas apenas três, a primeira: “Participação infantil: reflexões a partir da escola de crianças de assentamento rural e de periferia urbana” (CARVALHO, 2011). O estudo referiu-se ao direito da criança em expressar suas opiniões e intervir nas decisões. Assim, a pesquisadora debruçou-se em compreender as formas de participação cotidiana de crianças de um assentamento rural, investigando as possibilidades e limitações em suas interações na escola. Nas relações com adultos revelou-se um processo complexo e multifacetado acerca da escuta e da consideração da criança como sujeito, além disso, compreendeu-se a posição central das crianças na resolução de situações que as envolvessem.

A segunda dissertação, “Crianças de zona rural, alunos de escola urbana”, Paiva (2008) buscou interpretar as representações que as crianças de zona rural, alunos de uma escola urbana, constroem de si e de seus colegas urbanos. Resultou em representações presentes na fluidez com que articulam as duas culturas, rural e urbana. Tais representações permitiram desvelar frutos de ideologias que segregam e excluem as crianças, as quais desenvolvem estratégias de auto-invisibilidade, movidas por conceitos negativos a respeito de suas origens rurais.

A última, intitulada, “Os espaços da educação infantil no campo na lente das crianças” (CASSIMIRO, 2012), objetivou analisar, a partir das vozes infantis, os espaços físicos de uma escola frequentada pelas crianças de área rural do município de

Ilhéus/BA. Os resultados apontaram a valorização das crianças pelos espaços que possibilitam o brincar, bem como os que possibilitam o contato direto com elementos da natureza.

No banco de dados da CAPES foram encontrados seis dissertações e nenhuma tese. Das dissertações, apenas duas demonstraram-se compatíveis à proposta desta pesquisa, pois dissertavam sobre a criança e sua condição de estudante nas escolas urbanas; enquanto as outras apresentaram como principal foco de investigação a escola localizada na própria região rural.

No primeiro estudo, intitulado “O protagonismo infantil e suas interfaces com a realidade Santarena”, Sousa (2010) resgatou a história da infância, compreendendo os vários contextos históricos de visibilidade das crianças no Brasil. A autora objetivou analisar a realidade escolar vivenciada pela criança rural da região Santarena. Os principais resultados demonstraram que as crianças santarenas não tinham seus direitos assistidos por falta de conhecimento de ações políticas que guardassem os interesses de crianças pequenas.

Galvão (2012) em sua dissertação, “Memórias sobre a infância no meio rural: a escola e outros espaços de sociabilidade”, buscou compreender as representações que um grupo de adultos de comunidades rurais constituía sobre a infância rural. Por meio da análise das entrevistas, a autora averiguou que os sujeitos participantes apresentavam concepções sobre a existência de meios socialmente mais privilegiados na infância, contrapondo os espaços no campo e cidade. A maior contribuição desta pesquisa pôde ser apreciada nas considerações finais, ao ressaltar a escola como importante espaço destinando à aprendizagem e sociabilidade.

Por meio do levante bibliográfico, evidenciamos a discussão existente em torno da criança/sujeito de zona rural e a escola urbana (ou não), uma vez que esta temática esteve presente direta ou indiretamente nas produções selecionadas. Encontramos inúmeras pesquisas que versam sobre o universo da infância; crianças; escola do campo; escola no campo e zona rural. Porém, a maioria contemplou a perspectiva da criança de região rural inserida na própria escola do/no campo, ou seja, próxima a sua moradia. Poucos estudos buscaram investigar a ótica da criança de zona rural inserida em escolas situadas em perímetro urbano.

Além disso, a revisão demonstrou uma carência de estudos que tenham a criança como protagonista/colaboradora do estudo – mantendo-as ora como objeto de investigação; ora como meros sujeitos pesquisados. Apenas alguns estudos buscaram

saber como a criança compreende e significa sua inserção no espaço escolar, quer dizer: busca-se saber sobre a criança na escola a partir da perspectiva adulta, e não a partir do olhar da própria criança.

Com a reflexão crítica construída na fase de levantamento das dissertações e teses, consideramos que esta pesquisa de mestrado esteve pautada em um processo de convivência respeitosa, paciente e fundamentada na troca de conhecimentos, saberes, vivências e experiências desencadeadas nas relações entre crianças e crianças e entre elas e os adultos.

A principal diferença entre o presente estudo e as propostas dos/as autores/as apresentadas, está na busca pela compreensão, a partir da ótica das crianças, sobre como elas significam o ambiente escolar urbano, ou seja, nos propomos a resgatar as representações e impressões das próprias crianças sobre a escola a qual se inserem. Ademais, buscamos compreender as experiências que elas vivenciam nos distintos espaços escolares.

Este estudo pretendeu ressaltar a importância de produções acadêmicas que priorizem as vozes infantis, imbricadas por um viés de crianças colaboradoras e coautoras do conhecimento produzido. Abarcar as crianças em pesquisas significa dar oportunidades para que elas se percebam produtoras de conhecimentos inerentes a sua atual condição, e mais, se percebam transformadoras dos conhecimentos já existentes. A elaboração deste tipo de pesquisa, sobretudo, com sujeitos que advêm da zona rural à escola urbana é pautada pelo interesse em ver, ouvir e sentir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências e impressões escolares. Tal exercício de observação desencadeia possibilidades para que a condição rural seja problematizada e desmistificada, e não simplesmente reduzida aos modelos estigmatizantes e de depreciação social.

Na busca incessante por atender o objetivo proposto e conseqüentemente responder aos questionamentos que nos moveram, nas páginas seguintes apresentamos a caminhada de construção desta pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado. Ela foi organizada em itens de fundamentação teórica; procedimentos metodológicos; apresentação e discussão dos resultados e considerações finais.

Sendo assim, iniciamos a dissertação com dois capítulos conceituais, os quais compõe o referencial teórico, a saber:

O capítulo 1 – *Infâncias e a participação de crianças em pesquisas* – subdividiu-se em dois itens. No primeiro, reportamos a um retrospecto histórico das concepções de

infância e de suas particularidades, até a chegada da concepção de infâncias, no plural, destacando o contexto brasileiro e as infâncias contemporâneas. No segundo item, inicialmente, apresentamos um breve repassado histórico sobre a concepção de criança e, em seguida, ressaltamos os aspectos importantes da participação de crianças em pesquisas científicas.

No capítulo 2 – *A Educação Básica, o Ensino Fundamental e a escola* – contemplamos os aspectos de educação que tomam como ponto de partida o interior do âmbito educacional escolar. Também dividido em dois tópicos, no primeiro recorreremos aos documentos nacionais referentes ao Ensino Fundamental e à literatura de fundamentação teórica para reflexão de como são estruturados os princípios e premissas nesta etapa da Educação Básica. Já no segundo tópico, tecemos algumas compreensões acerca da função social da escola numa perspectiva humanizadora, o convívio e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos presentes na escola.

No capítulo 3 – *Encaminhamento metodológico* – apresentamos as bases teórico-metodológicas; a direção que seguimos para contemplar a pesquisa de campo; seu contexto e sujeitos e, por último, a descrição do método de análise dos dados até a identificação dos resultados.

No capítulo 4 – *Apresentação e discussão dos resultados* – apresentamos os dados obtidos com a pesquisa, expondo uma análise e discussão dos resultados embasadas na argumentação teórica construída nos capítulos 1 e 2 deste estudo, e para além dela.

Por último, nas *Considerações Finais* apresentamos as possíveis contribuições desta pesquisa ao encontro de uma educação humanizadora, trazendo à luz dos conhecimentos as relações de convivência, sentido, impressões, saberes e conhecimentos construídos pelas crianças de zona rural e de zona urbana, inseridas no espaço escolar urbano.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS E A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PESQUISAS

As construções dos próximos capítulos apresentam o embasamento teórico desta pesquisa e, estão pautados em uma opção por estudar/investigar as infâncias a partir do pressuposto de que as crianças, na vida em que vivem e nas diversas formas de particularidades expressas, revelam e desvelam o mundo, constroem e demonstram a história dos homens.

1.1 Infância e infância contemporânea

Nos dicionários de língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) a criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescentes, aquela entre doze e os dezoito anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Tais acepções nos levam a pensar que falar sobre infância e criança na atual sociedade é tarefa menos árdua se pensarmos no silêncio histórico ao qual as populações infantis estiveram submetidas durante séculos, já que suas subjetividades e especificidades não eram reconhecidas pelos sujeitos adultos.

Com o intento de provocar reflexões acerca desta temática, buscamos estudar a infância numa perspectiva de compreender a criticidade das crianças sobre o mundo e da relação que os pesquisadores estabelecem com as infâncias e suas particularidades. Contudo, esta perspectiva ainda é tímida entre os pesquisadores, pois debruçar-se sobre a infância quase sempre aparece como interessar-se por ‘algo’ menor. Para Corazza (2002, p. 81), as crianças são grandes ausentes na história, simplesmente, porque “no chamado passado, da antiguidade à Idade Média, não existia esse objeto discursivo a que chamamos infância, nem essa figura social e cultural chamada criança”.

Embora Ariès (1981) tenha, na década de 1960, defendido a tese de que o sentimento de infância não esteve presente até o fim do século XVII, quando se teria iniciado uma mudança considerável sobre a infância ser uma construção social, não esporadicamente encontramos no cotidiano e no meio acadêmico, dúvidas sobre a real necessidade de desenvolver estudos sobre a infância tendo a criança enquanto sujeito de pesquisa. Na realidade, tais dúvidas expressam a condição subalternas a que as infâncias, historicamente, foram submetidas.

Antes de teorizar a respeito das concepções de infância e criança, consideramos necessário apresentar, brevemente, a distinção entre um conceito e outro: crianças sempre existiram, desde o início da vida humana. A infância, por sua vez, é uma construção histórico-social; algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes.

Sarmento e Pinto (1997) reforçam:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 13).

Ao longo da história, distintas concepções construíram o entendimento de infância, como afirma Sarmento (2002, p. 3): “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundo de vida”. Na maior parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Neste período, a infância era entendida como fase de preparação para o ‘ser adulto’ e, ainda, como fase de vida inocente.

Na antiguidade, a personalidade medieval era constituída num ambiente psicossocial, onde adultos e crianças dividiam o espaço comum do lar, das ruas e das feiras-livres. Fato também verificado na arquitetura da época, onde o espaço era comum e multifuncional (ARIÈS, 1981). Os meados do século XII representava não haver tempos e espaços para a infância no mundo, ou seja, havia uma desconsideração da infância em relação a suas particularidades. Este feito pode ser justificado pela ausência das figuras de crianças nas obras de arte medievais.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não testava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo [...] (ARIÈS, 1981, p. 50-51).

Outro elemento relevante da ausência de ideia sobre a infância na Idade Média revela-se pela forma como o ensino era ministrado. Não havia separação de idades, de forma que todas as crianças e jovens frequentavam o mesmo espaço educativo em salas escolares, sem distinção, demonstrando a inexistência de preocupação com as especificidades de cada faixa etária.

Foi a partir do século XIII, no início da Renascença italiana, que a noção do sentimento de infância e a imagem da criança começaram a ser representadas com mais ternura. As preocupações em torno das crianças foram calcadas com a consolidação do sentimento de infância, surgida e concretizada na Idade Moderna, a partir do século XV – com o fenômeno do Iluminismo – ofertando um novo olhar sobre a criança e a infância.

Ariès (1981) afirma que a descoberta do sentimento de infância teve início no século XIII, mas a expressão de seu desenvolvimento tornou-se mais significativa ao final do século XVI e durante todo o século XVII. Neste último século, surgiram os retratos de crianças sozinhas e/ou com a família, ofertando destaque à criança como posição central ocupada nas obras de arte. Este período centrou-se nas crianças como indivíduos transformados pelo conhecimento, valorizando suas ações em prol daquilo que elas viriam se tornar.

As características manifestadas pelo aparecimento do sentimento de infância podem ser compreendidas, por exemplo, pelo excesso de atenção ofertada às crianças e, assim, surge o sentimento de encantamento pela infância, em razão dos traços meigos e graciosos, apresenta-se ao adulto outra forma de amor e afeto. Da mesma forma, este surgimento pôde ser compreendido pela falta de paciência para com a indisciplina dos infantis, concretizadas em meio à preocupação adulta para com eles, ou seja, compreende-se a consciência da particularidade infantil. Em suma, começa-se a perceber a distinção entre as necessidades da criança comparada ao adulto, inaugurando, de maneira autêntica, as compreensões acerca do desenvolvimento das crianças.

A partir do século XVI, configuram-se os moldes da família moderna, cujo centro é a criança. Preocupada com a saúde, integridade física, proteção e estímulos ofertados ao desenvolvimento das crianças, as famílias passam a redefinir seu papel, responsabilizando-se, também, com a função educativa. Assim, observa-se que o sentimento moderno de infância traz consigo a constituição de família enquanto agente provedor e socializador do sujeito.

Num segundo momento e, não de forma homogênea, no século XVIII, à noção de criança foi se consolidando um novo olhar e outra perspectiva, a de que este ser frágil deveria ser preservado e educado. De modo similar, se reconhece que as crianças não estavam preparadas para ingressar no convívio com o mundo adulto, necessitando de cuidados especiais, os quais acarretaram o domínio de uma tutela pedagógica (ARIÈS, 1981).

No mesmo século, ocorre a sistematização de instâncias públicas de socialização, espaços específicos destinados à educação por meio da institucionalização da escola pública, compreendida enquanto um local para as crianças de diferentes idades se relacionarem e organizarem seu cotidiano. Nas palavras de Ariès (1981, p. 127):

No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar.

A escola, por sua vez, colaborou para que a criança fosse interpretada como um sujeito ainda não apto para o convívio entre os adultos. Pela falta de preparo, a criança foi vista como alvo receptor de conhecimentos recebidos por aqueles que se consideram informados: os adultos, os quais iriam prepará-la para a integração ao universo adulto.

Marcada enquanto uma das características da modernidade, a escola começou a ser valorizada enquanto um espaço responsável pelo disciplinamento das crianças, reforçando a ideia de universalização e naturalização da infância, onde os ensinamentos e comportamentos vangloriados pela disciplina menosprezavam a objetividade e individualidade de cada sujeito. O excesso de instruções recebidas pelas crianças fez com o que, cada vez mais, a criança vigiasse a si mesma e, ao mesmo tempo, se tornasse mais produtiva e docilizada, ou seja, melhor controlada e normalizada.

Em meio aos constructos do período moderno, compreendemos que não pertencia à criança a capacidade de discernir o certo do errado, por si própria, de modo que o adulto tinha o papel fundamental de tomada de decisões. Nesse viés, ancoramos em Dahlberg (2003, p. 63) para refletir:

[...] muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que nossa prática pedagógica é centrada na criança. O que queremos dizer com isso? A centralidade da criança parece ser um conceito bastante concreto e não problemático. Mas, na prática, é muito abstrato e problemático. Pode-se considerar que a própria expressão “*centrado na criança*” incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto.

Perante a citação anterior e ao breve repasso histórico apresentado, acreditamos que desde o século XII até a atualidade, de formas diversas, mas convergindo os modos

de pensar, há um conceito referente à educação e à infância que visa em não ater-se aos potenciais das crianças, colocando os saberes advindos da infância em detrimento aos saberes adultos.

Ao percebermos a infância de um modo único, período pertencente aos sujeitos pequenos, desprotegidos, frágeis e extremamente dependentes das intervenções adultas, justificado pela dificuldade em organizar seu próprio raciocínio e suas ações, estaremos míopes à diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, ao passo que também estaremos desconsiderando o contexto cultural e social ao qual ela pertence e, portanto, a existências de várias infâncias.

Sobre as várias infâncias, nos escritos que seguem apresentamos uma breve contextualização histórica da concepção de infância em território brasileiro, bem como algumas explanações contemporâneas de infância, que culminaram no entendimento de infâncias, no plural.

1.1.1 Contexto brasileiro e concepções modernas de infâncias

Com base em estudos (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999) verificamos que a estruturação do sentimento de infância e a inserção significativa das crianças na sociedade variaram de acordo com as formas de organização social e processos de compreensão histórica correspondente ao reconhecimento da individualidade na criança e da distinção do individual em relação ao coletivo.

Na realização de sua obra sobre de que modo os estudos históricos podem contribuir com a infância e a educação no quadro brasileiro, Kuhlmann (1998, p. 16) aponta o período da infância “como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criam instituições educacionais específicas”. O autor analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Assim, como em qualquer outro período de vida, compreende-se o significado de infância constantemente repensado em função das transformações sociais. Em suas palavras: “toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (KUHLMANN, 1998, p. 17).

No que diz respeito ao desabrochar do sentimento de infância no Brasil, no final do século XIX, o mesmo autor aponta que as transformações observadas em relação à

infância não são lineares e ascendentes na história, como bem pontua Ariès (1981). A realidade social e cultural da infância no Brasil resulta mais complexa.

No Brasil, século XIX, postulou-se o que ocorreu na França no século XVII – quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância. Essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da realidade que todo sentimento nasce e segue caminhos prontos a serem trilhados, quando em verdade, há uma defasagem de quase dois séculos a separar o contexto brasileiro da realidade histórica.

Os sinais de desenvolvimento de uma infância estiveram presentes do Brasil desde o século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas. Neste cenário, eles trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras na relação educativa com os indígenas ou então na inovação de colégios e programas educacionais jesuíticos. Estabeleceu-se assim, as classes separadas por idade e a introdução de disciplina (KUHLMANN, 1998).

Em diálogo específico sobre o tema, Priori (1995) relata que ao longo dos séculos XVI e XVII os primeiros modelos ideológicos sobre as crianças foram constituídos pela igreja católica, a qual se responsabilizava pela disseminação de duas representações infantis: “a da criança mística e a da criança que imita Jesus” (PRIORI, 1995, p. 23).

Não podemos desconsiderar a sobreposição dos episódios, tanto no cenário brasileiro quanto às demais nações. Nos séculos XV e XVI com o advento do Renascimento, apresentava-se uma visão negativa da criança, sustentada pelo pensamento cristão de que o seu valor negativo estava atrelado à sua falta de compreensão do mundo ao redor, sobretudo do mundo adulto. Nesse sentido, na Idade Moderna o que se observava era a louvação da disciplina em detrimento à alegria e criatividade expressas nas ações das crianças.

Do ponto de vista educativo, elas deveriam ser conduzidas à razão e, conseqüentemente ao ‘bem’. Em outras palavras, a compreensão de disciplinamento permeava o campo de que a cura da infância desprovida de saberes estava nas estratégias educativas dos missionários, os quais preveniam os desvios ocasionados em direção ao ‘mal’. Para Priore (1995, p. 15) “[...] a infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação. Mais além, é o momento visceral de renúncia”.

Assim, a infância refletia a uma alma pura, meiga, vislumbrada pelos trejeitos delicados, pequenos e vulneráveis, aspectos estes consolidados como um ideal jesuítico convincente para a conversão das almas das crianças. Por essa lógica, elas eram submetidas a um regime de normas, no qual os jesuítas auxiliavam a passagem entre o modelo de escola existente na Idade Média (culto à preservação da inocência e bondade da criança, buscando tirá-la do caminho diabólico e confinado-a para embutir conhecimentos pertencentes ao universo adulto) à escola construída em tempos modernos, dotada de instrução técnica e dirigida pelas pessoas mais velhas, com vistas à formação social e moral rigidamente hierarquizada.

No contexto colonial, também se tratou da emergência das atitudes de valorização da infância, somada a elaboração de um modelo ideológico da criança-Jesus “[...] o que ocasionou a escolha das crianças indígenas como o “papel branco”, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se” (PRIORE, 1995, p. 12). Na realidade, não se queria ter nada mais do que crianças dóceis e obedientes, como se fossem tabulas rasas; ceras a serem moldadas pelos padrões da cristandade.

De modo geral, observamos que as teorias sobre a infância em contexto brasileiro também são profundamente marcadas pela ótica do ajustamento da criança à sociedade dos adultos, não apenas desprezando sua forma específica de ver e viver o mundo, mas tentando transformá-la em adulto idealizado, com vistas em seu controle e governo.

Em contra partida, neste estudo consideramos a perspectiva contemporânea de infância, a qual passa por algumas modificações conceituais e vem ao encontro das concepções de infâncias atualmente compreendidas. Na contemporaneidade, outro entendimento foi ofertado à infância, que está diretamente relacionado a um conhecimento ambíguo e dependente de parâmetros contextualizado e localizado, incompleto e paradoxal. Segundo Longaray (2008) o olhar pós-moderno descentraliza a criança, fazendo com que as infâncias sejam compreendidas de maneira individuais, “as quais precisam se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como mudanças contínuas” (p. 42). Regido por este entendimento, não há verdade absoluta para uma única infância, pois através das escolhas individualizadas as crianças formam suas identidades, seu estilo de vida, constituindo singularidades.

O posicionamento pós-moderno proporciona processos de individualização, além de colocar em primeiro plano os relacionamentos, ou seja, o conhecimento, a identidade, o afeto, a interação e as culturas criadas e transformadas na relação com os

outros, efetivadas por meio dos diálogos, de conversas, negociações, encontros, confrontos, conflitos, etc. Nas palavras de Dahlberg (2003, p. 63-64) a perspectiva pós-moderna

[...] descentraliza a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...]. A partir de nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos de infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre o que achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção de crianças também é produtiva.

Para o autor, na sociedade contemporânea não existe algo como a criança ou a infância, pois, para ele e, como já discriminado neste capítulo, a infância é uma construção social, ou seja, embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. Assim compreende-se a infância, como construção cultural, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando a classe, o gênero, posturas e as condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e muitas crianças.

Mediante integração de elementos materializados, instrumentos básicos da vida cotidiana, ritos, artefatos e também as normas e valores que regem o convívio social, Delgado e Muller (2008) defendem que a cultura é produzida e apropriada por cada sujeito em seu processo de formação humana, e não apenas definida pelos valores e normas internalizadas que orientam o comportamento humano. As autoras consideram que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social das infâncias e na reprodução interpretativa de suas culturas.

Desta forma, com vistas em entender as especificidades próprias das infâncias, faz-se necessário considerar as crianças como produtoras de cultura/sentido às suas ações, transcendendo a compreensão que toma as crianças como consumidoras de cultura estabelecida pelo adulto, restando a elas adaptarem-se para internalizarem a sociedade.

A fim de elucidar as particularidades no tocante das infâncias, trazemos à luz o conceito de culturas da infância. Sarmento (2002) define cultura da infância como: “a

capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2002, p. 6). O cerne das culturas da infância é a interpretação e autonomia da criança, relativamente aos adultos. Essa questão corrobora com a construção de dimensões relacionais, a qual se constitui nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. Portanto, a cultura infantil é única e ao mesmo tempo múltipla.

Neste estudo, utilizamos o termo *pares* para nos referir a um grupo de crianças que passa um tempo junto quase todos os dias e assim, produz as culturas de pares, as quais são compartilhadas, produzidas e transformadas nas relações estabelecidas. Segundo Corsaro (2011, p. 128) a cultura de pares é vista “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Para Sarmiento (2002), analisar as culturas da infância, produzidas aos pares, constitui-se como foco central para o entendimento das mudanças estruturais contemporâneas. Tal análise é possível mediante a compreensão dos quatro elementos característicos que identificam as culturas, a saber: a interatividade, a qual contribui com a formação da identidade pessoal e social e corrobora para a formação das culturas de pares; a ludicidade, a qual colabora à produção da cultura lúdica por meio da natureza interativa do brincar; a fantasia do real, que possibilita a atribuição de sentido e significado às coisas; e a reiteração, “[...] permitindo que seja toda a infância que se reinvente e recria” (SARMENTO, 2002, p. 18).

Tratamos de entender as culturas da infância como culturas próprias das crianças. Do mesmo modo, entendemos que as crianças possuem uma série de culturas locais, a cujo contexto social elas se integram. Assim, consideramos que as culturas da infância possuem dimensões relacionais e que, portanto, elementos do mundo adulto atravessam as interações em pares, estruturando nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

A sociedade, por meio de um imaginário coletivo, aponta à pluralização dos modos de ser criança e produzir cultura. Contudo, inspirados nos pressupostos de Sarmiento (2002, p. 12) sabemos que:

[...] há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites de inserção cultural local de cada

criança. Isso decorre do facto das crianças constituírem nas suas interacções “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra.

Compreendemos a pluralização como algo mais abrangente, dado pelas culturas da infância enquanto o objeto diferenciação. Com esta compreensão, torna-se necessário reconhecer a construção de significados autônomos das crianças e a articulação dos elementos que lhes permitem a representação de uma determinada situação e contexto. Trata-se de compreender as formas específicas infantis de inteligibilidade, representação e significância do mundo. Ou seja, ao procurarmos o lugar que a contemporaneidade guardou para a criança, encontramos as culturas da infância, lugar preponderante de interações entre elas e de trocas mútuas à construção de seus mundos de vida, de sua cultura e formação de episódios históricos concretos.

De modo análogo à explanação proposta até o momento, tomamos partido pela compreensão das infâncias atuais não a partir de um conceito cronológico e de um ser biológico a espera do tornar-se um adulto/maduro, mas infâncias enquanto várias experiências que envolvem diferentes sujeitos com suas realidades e vivências.

Entendemos as infâncias como experiências que atravessam as crianças, da mesma forma que podem atravessar os adultos. Nessa perspectiva, a ideia de infância não esta vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, ao espontâneo e genuíno, ao criativo.

Numa outra perspectiva acerca dos modos de ver e tratar os conceitos de infâncias, Postman (1999) menciona que as infâncias têm sido marcadas pelo desaparecimento da linha divisória entre sujeitos em idade não adulta e idade adulta. Atenua-se o conceito de infâncias preconizadas como puramente ingênuas e protegidas, abrindo-se as comportas do mundo antes secreto do adulto, fato justificado pelas modificações de acessibilidade à informação.

Segundo o autor, as informações veiculadas por meio da imagem, especialmente, televisível, chegam aos adultos e as crianças da mesma forma, sem que se precise decifrar um código ou aprender habilidades que permitam interpretar a imagem divulgada

[...] pois, se não há mistérios obscuros e fugidios para os adultos ocultarem das crianças e só revelarem quando acharem necessários,

seguro e adequado, então sem dúvida a linha divisória entre adultos e crianças torna-se perigosamente tênue (POSTMAN, 1999, p. 101).

A mistura de hábitos e valores das crianças e dos adultos agrava-se cada vez mais, o que nos alerta para a proximidade crescente entre os estilos e condutas de adultos e crianças. De acordo com o autor, tais características podem ser expressas nas formas de entretenimentos, em hábitos alimentares, vestuário, assim como pela substituição de jogos infantis por reprodução de jogos oficiais que contemplam modalidades esportivas específicas como formas de lazer.

Desta forma, a distinção entre um grupo e outro se torna cada vez mais escassa, pois esta mescla de gostos e costumes caminha para a homogeneidade de posturas e atitudes. Segundo Postman (1999), a percepção das crianças em adultos em miniatura pode acarretar o reforço de outros costumes de adultos em crianças, tais como, elaboração de crimes, uso de drogas e às atividades precoces relacionadas ao sexo.

Muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações. Dornelles (2008) diz não ser mais possível tratar daquela única infância, no singular, tão fortemente emplacada pela história. Para a autora, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento da criança e seus direitos de participação e distinto ambientes, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração via trabalho infantil, violência sexual, fome, maus-tratos, levando as crianças a vivenciarem situações inusitadas.

Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infância do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2008, p. 71).

Dentre essas muitas infâncias, a autora dedica atenção à denominada ‘*cyber-infância*’, a qual trata da infância globalizada e contemporânea, “aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa” (DORNELLES, 2008, p. 78). A *cyber-infância* desenvolve-se frente às novas tecnologias eletrônicas que invadem diariamente o cotidiano das crianças, fato que é tido como ameaçador por produzir novas descobertas a elas, tornando quase impossível o controle e governo adultocentrado.

O estreito contato de crianças com apetrechos eletrônicos e, por meio dele, a descoberta de novas informações, pode manifestar-se enquanto uma ameaça à manutenção das relações hierárquicas de poder, em que a figura adulta deixaria de ser o

principal agente na tomada de decisões pelas crianças. A postura adultocêntrica implica no não reconhecimento das crianças como agentes sociais, em não reconhecer sua competência para a ação, para comunicação e troca social. Significa afirmar a condição adulta como imperante e detentora de todo poder e conhecimento.

Às culturas infantis informatizadas é necessária a problematização das tecnologias e das estratégias criadas para se produzir o sujeito infantil da contemporaneidade, contudo, sem restringir abruptamente o contato com a informatização com receio em perder a governança adulta. No mesmo sentido, percebemos como as infâncias são marcadas por uma visão de mercado, onde ser criança significa consumir determinados produtos, o que resulta na relação com a massificação e padronização cultural. Isso acarreta na compreensão de formas de enclausuramento das crianças na atualidade, que não mais usam outros espaços da casa ou na rua para brincarem ao se apoderarem cada vez mais de objetos industrializados.

Por este viés, compreender a vida ‘institucionalizada’ das crianças constitui-se de forma crucial para compreensão das permutas ocorridas na e com as práticas infantis pós-moderna, bem como para melhor entender o porquê “os *cyber*-infantis passam a ser os seres que nos escapam” (DORNELLES, 2008, p. 78), que se tornam ameaçadores por não mais possibilitar que os adultos tenham controle sobre eles, mas em um sentido mais brando.

O presente diálogo à luz da literatura reflete em diversas noções de infâncias, o qual evidencia que ao longo da história tais noções sofreram mutações. Como resultado das inúmeras transformações dos conceitos, consolidaram-se novas ideias de infâncias, construídas e reformuladas pelos adultos – pesquisadores ou não – e, especialmente pelas próprias crianças.

Em suma, compreendemos as infâncias atuais confeccionadas ao longo dos períodos históricos, significadas socialmente (mantém-se como categoria social) e interpretadas pelo contexto em que se inserem. As crianças que compõem as infâncias contemporâneas são reconhecidas por nós com direitos próprios; entendidas enquanto atores sociais de suas próprias histórias; como sujeitos de ações; como seres humanos capazes para compreender e construir seu universo singular.

Cabe a nós, adultos: educadores, pesquisadores e demais sujeitos que de alguma forma atuam com as infâncias oferecer condições ambientais, educacionais, entre outras condições que contribuam para o desenvolvimento das distintas dimensões humanas, seja ela física, afetiva, psíquica, social, intelectual, etc. Afinal, temos o compromisso de

contribuir para que as crianças sintam-se confiantes ao posicionar-se social e historicamente e, a partir do que lhe foi proposto, sejam capazes de criar novas culturas e transformar a existente, descobrindo novos saberes.

Olhamos para as infâncias, compartilhadas aos pares e adultos, com os olhos cheios de vida e de modo horizontal, para que as crianças se percebam libertas dos excessos de imperativos e governanças adultas. Defendemos as ações cotidianas de crianças com um tom mais autônomo e, sobre elas, elucidaremos compreensões no item que segue.

1.2 Crianças e a pesquisa pautada na escuta¹ das mesmas

Quando falamos em crianças, de imediato, imaginamos saber tudo a respeito das suas necessidades, suas satisfações, seus medos, seus peculiares modos de sentir e de pensar. Nesta perspectiva e, mediante apoio da literatura descrita por legiões de especialistas entendidos da área, dentre eles destacamos Korczak (1981), Levin (2007), Larrosa (2013), Dornelles (2008), podemos refletir e inferir sobre o que as crianças são, o que querem e o que buscam nos distintos lugares que frequentam.

Para Larrosa (2013, p. 187), “a criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios”. Este pensamento pode ser entendido mediante a compreensão da trajetória histórica literária² sobre crianças, a qual se consolidou em um lento processo de reconhecimento social das infâncias e de pouco respeito às crianças.

De acordo com Bacha (2012), até o século XVII a criança era vista como um fardo, um estorvo, na melhor das hipóteses, assumia uma posição insignificante. A partir do século XVIII a concepção de criança sofreu intensas modificações, de modo

¹ É necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*, para ir um pouco além. Ampliamos o sentido semântico dos termos para indicar que eles não traduzem apenas a uma mera percepção auditiva, tão pouco a simples recepção das informações sonoras. Tal escuta é orientada pelas próprias intenções investigativas, tratada de maneira dialógica na relação com a criança e, estão fortemente acompanhadas pela leitura atenta das expressões corporais, gestuais e faciais.

² No que concerne ao levante bibliográfico dos conceitos, definições e concepções acerca das crianças, propomos uma breve construção do panorama histórico, não buscando esmiuçar este retrospectivo, pois não se trata do foco da pesquisa. O presente estudo contempla a perspectiva da criança real, sujeitos e colaboradoras da pesquisa, diferentemente da criança histórica, a qual a literatura e a perspectiva positivista nos apresentam.

que ela passasse a ser considerada como um ser frágil e, portanto, necessitando de extremos cuidados.

A imagem da criança foi construída de acordo com o que os adultos esperavam que fosse, zelando por aquilo que elas deveriam aprender. Neste âmbito, o adulto era considerado sujeito responsável por transmitir uma gama de conhecimentos aos pequenos. Segundo Levin (2007, p. 44), a partir do século XIX “a criança responde gradativamente às regras e imposição dos adultos, transformando-se num objeto a ser educado, ensinado, dominado, modificado, preparado para o mundo adulto”.

Ao final do século XX ocorreu a manifestação do sentimento da família moderna, a qual tratou da mudança no núcleo doméstico. Nesta ocasião, a família tradicional formada por pai, mãe e filhos, patriarcal e aparentemente coesa, foi implodida pela modernidade, momento em que o modelo tradicional de família perde espaço para novas formas de arranjos familiares, compostos por enteados, meio-irmãos, sogros entre outros agregados.

Do mesmo modo, reconhecemos que e as relações patriarcais, em sua maioria, ainda se sustentam pelas relações tradicionais (pai provedor de renda à família). Entretanto, tal mudança no bojo familiar justifica-se pelo fato da mulher do século XXI também já não estar fixada no espaço doméstico, tendo conquistado o espaço da civilização do qual fora excluída pelo patriarcado (BACHA, 2012). Com as demandas atribuídas à figura feminina, a família passou a conceder um lugar central à maternidade. Além disso, a figura do homem, pai, vem compartilhar com ela os encargos e cuidados com a moradia, tarefas domésticas e, sobretudo com a assistência dada aos filhos. Assim, a principal característica surgida com o fim do século XX foi a importância dada às crianças, o amor obsessivo a elas, o que substituiu a antiga indiferença.

Essa valorização da criança foi um fato marcante que viria distinguir a nova família, que irá fazer da criança o pivô de todo o sistema. A nova família que vai surgindo é a família moderna, uma instituição social que tem na criança o seu sustentáculo, a sua base, o seu suporte e o foco de duas atenções (BACHA, 2012, p. 51).

Como parte principal da estrutura familiar, a criança foi vista como elemento privilegiado de conquista, como materialização de um projeto dos pais. Ela começou a existir como objeto próprio de conhecimento e afeto, passando a ser reconhecida e valorizada. Assim, a criança moderna, alocada no centro da família, foi transformada

com a passagem do filho objeto para o filho sujeito. Larrosa (2013) elucida a criança não como objeto de desejos ou como indivíduo simplesmente adéquo aos saberes e as vontades adultas, mas sim como sujeito de objetivações próprias. Nesta perspectiva, o autor fala da alteridade da infância, a qual:

não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições [...] a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença (LARROSA, 2013, p. 185).

Contudo, ainda se compreende o território da criança como um espaço enigmático, que remete aos adultos diferentes impressões e inquietações, pois a visão adultocentrada impede a aproximação com o que é próprio das crianças. Por outro lado, podemos olhar para elas nos questionando sobre o que já acreditamos saber a seu respeito, de modo a suspender a concepção afirmativa de que já se sabe tudo, e isto, é um exercício que exige adentrar nos universos das infâncias para melhor compreendê-las.

A compreensão de criança neste estudo, seja ela de zona rural ou não, é dada pelo viés de sujeitos dotados de potencial para produzir conhecimentos e atribuir sentidos próprios aos elementos do mundo que os cerca. Trata-se de crianças capazes de dizer sua palavra, de trocar e significar experiências junto aos adultos, podendo expressar o que sentem e concretizar suas vontades.

Olhamos para as crianças como pessoas constituídas de modo integral, com sua afetividade, percepções, expressões, sentidos, críticas e criatividade. Tomamos partido por uma concepção que reconheça o que é específico das crianças, e as entendemos como cidadãs que produzem cultura e são nela produzidas. Mediante esta ótica podemos aprender não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do seu ponto de vista, ajudando-nos também a aprender ainda mais sobre o universo da criança e do adulto.

Para Korczak (1981), as crianças não são filhotes do homem ou seres em maturação biológica, elas não se resumem a ser alguém que ainda não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). No livro “Quando eu voltar a ser criança”, o autor rememora episódios vivenciados em sua infância e elucida a criança como ‘classe oprimida’:

Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjulgados por sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta. Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício. Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco (KORCZAK, 1981, p. 83).

Em contrapartida a este contexto, Dalarri e Korczak (1989, p. 21) defendem que: “a criança é um ser humano, é uma pessoa, que dependeu de outras para se revelar, mas que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida [...]. Toda criança nasce com o direito de ser”. Assim, compreendemos que a criança é um outro enquanto outro – concreta e singular – não a partir daquilo que nós colocamos nela; é um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos.

Sem reduzir as crianças a algo que, de antemão, já sabemos o que são, o que querem e o que necessitam, Dalarri e Korczak (1989, p. 14) novamente expressam: “Toda criança é um testemunho da eternidade [...]. É um ser humano, fisicamente frágil, mas com o privilégio de ser o recomeço da vida [...], dependente dos adultos para revelar suas potencialidades, por isso mesmo merecedora de maior respeito”.

É preciso reconhecer que, pelo simples fato de existirem, as crianças devem ser respeitadas. Outrossim, é preciso compreendê-las a partir do seu referencial, e não em nome de um possível futuro que elas não compreendem ainda. Não se trata da condição adulta – pessoas que já estão no mundo, que já saibam como é o mundo e suas limitações – inibir a novidade inerente em cada criança a favor de reconduzi-la às condições existentes e, dedutível manutenção daquilo que existe. Pelo contrário, trata-se de ofertar condições para que as crianças criem expectativas mundanas futuras; que sejam capazes de sentir sobre si mesmas; perceber suas certezas e inseguranças e de sentirem-se autoras e detentoras de entendimento sobre suas ações.

As concepções e ideais sobre as crianças não são, absolutamente, algo que possamos adquirir espontaneamente, sem intencionalidades e utilizá-las em nossas relações pragmáticas habituais com o universo infantil. O entendimento sobre elas se constitui no encontro com as crianças reais, em suas aparições como indivíduos, os quais devemos ser capazes de receber e escutar, buscando alcançar o verdadeiro sobre a criança

no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma diferença irreduzível a qualquer conceito, como uma diferença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode jamais, ser tratado como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara (LARROSA, 2013, p. 196).

Com base nesta criança concreta, buscamos a ruptura dos contundentes conceitos que unificam a compreensão acerca das crianças no campo científico, transformando a condição de apenas objetos nas investigações acadêmicas. De tal modo, defendemos que a relação com a criança singular possibilita a abertura de férteis terrenos para a articulação de saberes e aprendizagens das múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos.

De duas décadas para cá, no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 seguido da Convenção dos Direitos da Criança, aprovados pelas Nações Unidas em 1989 e de tantas outras leis e convenções, estamos assistindo a aprovação de um conjunto de direitos fundamentais e inerentes às infâncias e as crianças. O artigo 15º, parágrafo único do ECA aponta: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Contudo e, apesar de todo o aparato legal destinado ao atendimento de crianças enquanto cidadãos de direitos e deveres, elas têm tido poucas oportunidades para se colocarem e se compreenderem como autoras de suas ações. Ainda predomina a visão das infâncias como o período para “aquele que não fala” (CRUZ, 2008, p. 11). Deste modo, é inegável que as crianças enfrentam algumas dificuldades dentro da organização social, como o silêncio e a exclusão que comumente são submetidas, assumindo o lugar daqueles de que nada sabem e que necessitam de toda orientação e respaldo adulto para viverem.

Tal relação de silêncio pode ser abarcada a partir dos preceitos da cultura do silêncio, em que os sujeitos são impedidos de mencionar suas ideias e interferir na realidade que os cerca. Assim, formam-se pessoas silenciadas, negadas em seu direito de agir e de serem autênticos. Streck et al. (2010, p. 101) explicitam:

[...] interditados de participar ativamente dos acontecimentos, apenas se inserem no já vivido ou naquilo que, mesmo sendo diferente do já vivido por eles, lhes é apresentado pronto e acabado, sem possibilidade de sua interferência, qualquer que seja.

Por vezes, o espaço escolar é acometido por circunstâncias semelhantes aos conceitos da cultura do silêncio, especialmente, quando deparadas à submissão das crianças aos excessos de limites, à incorporação de posturas sem explicações dos porquês, regras e modelos pré-estabelecidos pensados para elas, e não com elas. Neste contexto, consideramos pertinente buscar saber como se sente esta criança em sua manifestação de expressões mais genuínas.

Consideramos a emergência de estudos que tomem as crianças como sujeitos ativos na vida social (CRUZ, 2008; DELGADO; MULLER, 2008), capazes, por si próprias, de produzir cultura, de atuar na construção identitária e, especialmente, de participarem como colaboradoras de estudos científicos, enquanto crianças. Para tanto, é preciso mais do que observá-las em pares; é preciso ouvir suas vozes, despindo-se de pré-concepções e suspendendo conceitos encharcados de verdades e dizeres equivocados. Assim, inaugura-se um olhar pautado em suas particularidades, nas experiências e saberes próprios de um determinado grupo de crianças.

Em meio a esta discussão, trazemos à luz dos conceitos a expressão “saber de experiência feito” (FREIRE, 1982), que se refere às experiências de vida trazidas pelos sujeitos e que devem ser consideradas em seus contextos históricos, políticos, econômicos e sociais. Tais experiências traduzem a leitura de mundo das pessoas e são tomadas como ponto de partida nas relações humanas. Este conceito é tido como compreensão sobre o saber imediato que caracteriza a cotidianidade do sujeito, ou seja, como reconhecimento da bagagem que cada ser humano carrega consigo. O termo ainda representa importante contribuição à valorização do senso comum, para que se perceba que “não há saber nem ignorância absoluta, há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1982, p. 29).

Por meio das falas das crianças com as quais nos propomos a pesquisar podemos entender os mundos sociais e culturais de suas infâncias. Novamente, destacamos a importância do ouvir, buscando saber o que elas têm a nos dizer sobre suas experiências de saberes já vividos, as experimentações, medos, angústias e alegrias, bem como perceber os significados e sentidos do cotidiano à sua volta, de ser e estar no mundo enquanto crianças vivendo as suas infâncias.

Este estudo visou compreender o saber de experiência feito das crianças, ao passo que também buscou compreendê-las como o “sujeito da experiência” (LARROSA, 2013, p. 197), escutando-as. O saber escutar, enquanto uma atitude de respeito aos saberes de experiências dos sujeitos, amplia as reflexões sobre o saber de

experiência feito, dado que a escuta é tida como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala para os outros na horizontalidade de quem fala com os outros (FREIRE, 1992).

Ouvir as crianças de zona rural inseridas no espaço escolar urbano, com intuito de compreender o que elas têm a dizer acerca de suas impressões sobre sua permanência neste ambiente, implica considerar o que transcende o contexto escolar, ou seja, engloba os entendimentos a respeito do mundo ao qual eles pertencem e dos valores apropriados ao longo da formação e construção da personalidade. Com o intento de fortalecer este ideal, nos valem das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 1), as quais entendem que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]”. Ressaltamos que tais Diretrizes devem ser contempladas nas escolas do campo e nas que atendem a esta demanda.

Uma vez determinada a disponibilidade em ouvir estas crianças, podemos gerar ganhos na compreensão e tratamento de sua realidade, já que passaremos a captar o entendimento que elas constroem a respeito de suas ações e atitudes. Ao ouvi-las, estaremos em busca de que se reconheçam enquanto atores principais de suas próprias histórias, para além de reconhecermos sua percepção de mundo.

À postura de quem considera as falas das crianças como conhecimentos e saberes produzidos e pertinentes a sua condição, vivenciada de maneira peculiar, coloca-se como fundamental a disposição da escuta paciente, respeitosa, humilde e acolhedora, ou seja, trata-se de escutar os silêncios e construir um olhar e uma escuta sensível para captar e compreender os sujeitos e suas relações com o mundo³.

Neste sentido, busca-se estabelecer um diálogo e, ao se fazer isto, inclui-se a criança nas decisões sobre suas próprias condutas. Em via de regras, pode-se perguntar o que elas querem dizer sobre alguma coisa e possibilitar espaços para que demonstrem seu modo de fazer, de forma a comunicar suas experiências a quem está disposto a ouvir e acolher as mediações. Atribuindo sentido àquilo que vivencia e compartilhando as experiências com os demais sujeitos a sua volta, sobretudo com os adultos, as crianças serão coautoras da construção de um novo olhar adulto para elas e para o olhar-se para

³ Por este estudo se constituir como parte do campo das Ciências Humanas, na pesquisa com crianças, observa-se, fundamentalmente, as relações humanas, o que torna fundamental ver e ouvir.

si do próprio adulto. Assim, entendemos que o outro ocupa um papel fundamental na construção do conhecimento de outrem.

Mais uma vez, recorremos a Freire (1982) para mencionar a importância do diálogo verdadeiro no processo de reconhecimento das crianças e de suas atuações como co-construtoras de saberes. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico em relação à condição humana no mundo. Através dele podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver, possibilitando a abertura de novos caminhos para repensar a vida em sociedade. Segundo o autor, o diálogo verdadeiro implica saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre as distintas condições no mundo, e isso exige confiança no outro, disponibilidade, amor, respeito e humildade.

Ao pensarmos no diálogo com a criança, inicialmente devemos conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento de várias ordens sociais, advindos do poder inerente às relações etárias, geracionais, de gênero e educativas, numa perspectiva de cessar com as relações hierárquicas de poder. Nesse sentido, o adulto deve-se colocar como parte da comunicação que se estabelece entre as crianças e com elas.

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vistas diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo [...] (ROCHA, 2008, p. 46).

Escutar é disponibilidade permanente de abertura às falas das pessoas, às suas limitações e diferenças. Assim, ancoramo-nos no entendimento do direito das crianças em dizer a sua palavra e pronunciar o mundo, almejando conhecer sua fala e suas “inúmeras maneiras de expressar sua espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o não criado” [...] (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 73). Trata-se de descentralizar o olhar adulto e deslocar para o ponto de vista das crianças, resgatando-a por meio da sua fala, de sua palavra. Mais do que ‘dar voz’, trata-se de escutar as vozes e observar as relações e situações, sem abdicar do olhar adulto, mas sem cair na tentação de entender a criança a partir deste único olhar.

Dada a centralidade da linguagem nos processos humanos de constituição da consciência e de produção dos sentidos, ao mesmo tempo em que resgatamos as falas

das crianças, é necessário ter a sensibilidade para perceber o que faz parte de um discurso legítimo e o que é apropriação de discursos adultos (de pais, professores, etc.). Para aguçar esta percepção, a manutenção do convívio quase que diário com as crianças é preponderante, se deseja, efetivamente, desvelar suas compreensões. Para além do convívio, ainda carece da busca pelo entendimento/investigação do meio social extraescolar no qual ela se insere.

Em última instância ainda neste tópico, compreendemos a criança pequena do século XX – contemporânea – como sujeito, que tem domínio de suas ações e começa a dizer sua palavra. Tal compreensão é justificada pelo fato desta nova pessoa ser desejo, expectativa, satisfação e objeto de projeção dos pais e, portanto, ainda alvo dos domínios exercido pelos adultos sobre as condições infantis.

Divergindo deste pensamento, para Bacha (2012) a criança acabou por assumir o lugar de detentora do poder sobre os adultos, os quais se desdobram para atingir os gostos dos pequenos, submetidos a sua autoridade. A história da família, bem como a realidade contemporânea veiculada pela mídia, aponta para o duplo declínio da autoridade do pai e da mãe. As crianças se tornam os ‘imperadores’ ao olhar de seus pais e, assim: “vivemos sob o jugo do Menino-Rei coroado pela modernidade, produtora de uma subjetividade narcisista e, portanto, tirânica” (BACHA, 2012, p. 47).

Ao defendermos a apropriação do ponto de vista das crianças nos diversos tempos e espaço (possibilidade de expressar suas ideias, opiniões e valores, significando o modo de ser e estar no mundo enquanto criança) não significa dizer que as crianças apresentam autoritarismo sobre os adultos. Posicionamos-nos a favor de uma relação equilibrada entre a liberdade e autoridade, com vistas em uma relação regida pelo respeito e horizontalidade. A concretização desta dinâmica exige um refinamento do olhar adulto para com as ações das crianças, percebendo-as em suas particularidades e rompendo às barreiras que nos impedem da aproximação ao universo infantil. Assim, busca-se a constituição de uma relação que seja permeada por significados e sentidos, tanto para o adulto quanto à criança.

Por discordarmos das argumentações hegemônicas e naturalizantes sobre as crianças, nos dedicamos a estudar e a construir aprofundamentos teóricos acerca de seus universos. Por isso, pesquisar as infâncias e crianças requer, para além da formação geral que todo pesquisador deve ter, um olhar centrado no sujeito singular que estamos ouvindo, com o qual nos relacionamos e dialogamos, numa processualidade dialética de pesquisa.

Por fim, antes de buscarmos a compreensão de como as crianças significam suas experiências escolares, debruçamos-nos aos entendimentos legislativos acerca das instituições escolares, sobretudo aos conceitos que regem o Ensino Fundamental da Educação Básica no país – do qual fazem parte as crianças colaboradores deste estudo. Buscamos ainda, trazer à luz dos conhecimentos a função social da escola e o convívio escolar. Sobre isto, trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO BÁSICA, O ENSINO FUNDAMENTAL E A ESCOLA

Neste capítulo contemplamos os aspectos de educação que tomam como ponto de partida o interior do âmbito educacional escolar. No primeiro tópico, recorreremos a alguns documentos nacionais referentes ao Ensino Fundamental e à literatura de fundamentação teórica para construção da reflexão de como são estruturados os princípios e premissas para esta etapa da Educação Básica. Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre o processo de inserção e frequência do público infantojuvenil rural em escolas urbanas. O segundo tópico, apresenta a função social da escola numa perspectiva humanizadora, bem como o convívio e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos presentes na escola.

2.1 Educação Básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental

Sabemos do dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) em assegurar educação fundamental a todas as crianças. O direito à educação básica é assegurado ao nível da legislação, principalmente pela LDBEN (BRASIL, 1996), também presente no ECA (BRASIL, 1990) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2001). De maneira análoga a estes documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2003) alegam a formação escolar como alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno de cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação, enquanto direito alienável de todos os cidadãos, deve “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2003, p. 4).

De caráter obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, a Constituição Federal de 1988, entre suas medidas, assegura que a Educação Básica deva se estender a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, bem como garantir o atendimento ao estudante em todas as etapas de ensino, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde, entre outros recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, as políticas educacionais, orientadas principalmente pelo PNE, buscam garantir o direito de todo o brasileiro à formação humana, cidadã e profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Uma das atuais prioridades apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) encontra-se na etapa do Ensino Básica correspondente ao Ensino Fundamental, com o

Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, o qual modificou o tempo de duração de oito anos para sua ampliação em nove anos; ainda em processo de implantação e implementação em que os sistemas de ensino estaduais ou municipais estão desenvolvendo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) afirmam que a matrícula no Ensino Fundamental passa a ser às crianças a partir dos seis anos de idade completos, substituindo o antigo terceiro período da Pré-Escola, pelo primeiro ano do Ensino Fundamental.

Atribuindo às crianças características específicas da idade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2003) considera que na etapa da vida correspondente ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo conforme o educando assume a condição de sujeito de direitos. Esta etapa de ensino abrange as referências para formação de valores próprios do indivíduo e novas estratégias para que ele possa lidar com as diferentes exigências impostas ao decorrer da vida. Segundo este documento, a primeira etapa da Educação Básica, agora com nove anos de duração, objetiva:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- Foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos;
- III- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos [...];
- IV- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- V- O fortalecimento de vínculos de família, [...] solidariedade humana e de respeito recíproco [...] (BRASIL, 2003, p. 70).

O Ensino Fundamental de nove anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para crianças de seis a dez anos, e anos finais, com quatro anos de duração, para os jovens de onze a quatorze anos. O foco desta pesquisa encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, nos deteremos a eles.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), os objetivos da formação básica definidos para os anos iniciais começam a ser elencados na Educação Infantil e

prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, temporal, psicológico, intelectual

e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (BRASIL, 2010, p. 22).

No que concerne a atingir a qualidade social que se propõe, recorremos ao documento denominado Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004) para salientar a necessidade de repensar a escola como um espaço e tempo de aprendizagens de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer, de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Para o documento: “essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político pedagógico, ou seja, melhorar o que pode ser melhorado” (BRASIL, 2004, p. 11).

Um dos seus principais preceitos de organização à formação básica nacional trata de relacionar todas as Diretrizes da Base Nacional Comum (conjunto de conteúdos mínimos) com a Parte Diversificada. Esta última envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos sujeitos; refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada escola. Estas duas esferas não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

No que tange a legislação específica para o acesso e continuidade no Ensino Fundamental, o artigo 53º do ECA aponta:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparar para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: **II**- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] **V**- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Lei nº 8.069/1990, art.53, II, V e parágrafo único) (BRASIL, 1990).

Ao encontro destes entendimentos, a LDBEN (BRASIL, 1996, p. 2), em seu título II, assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Nestas perspectivas, retomamos que ao longo dos últimos treze anos de implementação da LDBEN, particularmente no referente à Educação Básica, esta lei

vêm sofrendo diversas transformações em sua redação, as quais buscam a melhoria do sistema educacional no país. Dentre tais modificações, destacamos:

[...] foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 9).

Em todas as modalidades educativas contempladas pelo PNE, três aspectos se sobressaem: acesso, capacitação e infraestrutura. Contudo, este mesmo documento assinala que a permanência e o sucesso do estudante na escola são objetos de pouca atenção, embora a permanência se constitua em exigência fixada no artigo 3º da LDBEN. No mesmo sentido, sabemos da incumbência da União, Estados e municípios em garantir condições mínimas de acesso à escola, zelando pela permanência nela e com sucesso. Entretanto, segundo Ferreira (2010) a garantia dos meios de acesso à educação (inclui-se também o deslocamento até a escola via fornecimento de transporte público) encontra caminho dificultoso para grande parte da população infantil e juvenil residente em zonas rurais. Isto remete à reflexão de que o poder público ainda necessita garantir igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças nas escolas, independente do local onde residam.

As informações divulgadas pelo MEC/INEP (2007) demonstram que as crianças nascidas na zona rural possuem menores chances de frequentar a escola, em comparação com as crianças nascidas na cidade. Conforme o senso demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na zona rural é de 29,8%, na zona urbana esse número apresenta 10,3%. O número referente aos anos de estudos das populações nessa mesma faixa etária é de 3,4 anos na zona rural, o que representa menos que a metade da zona urbana, que é de sete anos (INEP, 2010).

Segundo Damasceno e Beserra (2004), até meados da década de 1980, praticamente todas as grandes fazendas situadas em regiões do Estado de São Paulo possuíam escolas primárias destinadas ao atendimento das necessidades consideradas básicas de escolarização dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as rurais. Contudo, atualmente, não são todas as regiões rurais dos municípios que atendem a demanda no próprio campo.

Desse modo, a escolinha isolada e as suas classes multisseriadas, que já foram o retrato mais comum do ensino no meio rural brasileiro, vêm se tornando cada vez mais raras em muitas regiões do país. Observa-se, em contrapartida, a aglutinação de escolas e, conseqüentemente, a concentração de alunos de uma dada área numa mesma escola de maior porte, seguindo o modelo do grupo escolar urbano, tornando-se, assim, possível levar para o campo o ensino fundamental completo (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82).

Diante de tais circunstâncias, comumente, a escola fica localizada fora da comunidade de origem, exigindo que as famílias se organizem para garantir a inserção das crianças nas escolas urbanas. As autoras citadas pontuam que a modificação deste cenário requer grandes investimentos em dois setores: “a) a construção de escolas maiores [...] para comportar os estudantes da microrregião onde a escola se situa e b) o do transporte escolar, serviços que os municípios implantaram para cumprir a lei que os obrigam manter as crianças na escola” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82-83).

Para Stropasolas (2012) o não acesso a escola e os altos índices de evasão encontrados em territórios rurais podem ser justificados (dentre outras limitações e dificuldades de acesso às dependências escolares) pelo fato dos projetos pedagógicos desenvolvidos na área urbana dos municípios em que frequentam as crianças de zonas rurais, nem sempre reconhecerem as especificidades constitutivas da diversidade do mundo-vida rural, desprezando tradições, valores e identidades em favor de um mundo único, civilizado e educado ao qual todos/as devem ser submetidos.

Assim, a instituição escola permanece como um palco conflitual de projetos políticos-pedagógicos que tanto podem orientar para o reconhecimento e valorização dessas identidades infantis, através do efetivo exercício da inclusão social e da promoção de iniciativas que buscam a ampliação dos direitos de cidadania, quanto pautar-se em modelos e lógicas de intervenção que produzem opressão e dominação, dos saberes, atitudes e opiniões das crianças.

No tocante à educação de qualidade social, sabemos que esta é conquistada de maneira singular e coletiva, supondo apreender a articulação entre o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais. Nesta lógica,

[...] a qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência

de comungar sentidos que dão significado à convivência (BRASIL, 2003, p. 14).

Na medida em que diversos aspectos que marcam a vida social do público rural forem reconhecidos, valorizados e estiverem presentes nas preocupações nos currículos das instituições, poder-se-á viabilizar um processo de interpretação e compreensão das condições sociais, econômicas e culturais experimentadas por esta população. Assim, também se atenderá o previsto nas Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo (BRASIL, 2002), no que confere à regulamentação de estratégias específicas de atendimento escolar do campo (e as escolas que atendem a demanda do campo), salvaguardando espaços pedagógicos e tempos distintos de aprendizagem.

Acreditamos que as ações educativas compartilhadas entre a gestão escolar e as crianças podem contribuir para a reconstrução e aprimoramento das práticas de aprendizagem, de formação cidadã, de socialização e de inclusão, já que, tais ações cotidianas da escola – salvo se em coerência com as especificidades da cultura rural – contribuem para construção de identidades positivas, para além de garantir e ampliação de oportunidades igualitárias.

Quanto mais evidente for a reconstrução de práticas de respeito às diferenças e de aproximação das realidades culturais das crianças, mais se estará potencializando as virtualidades educativas dos saberes próprios, valorizando e aguçando o multiculturalismo tão presente e característico do ambiente escolar. Do mesmo modo, ponderamos que quanto mais as organizações escolares atendam a um determinado grupo de sujeitos, à sua linguagem, seus valores e a sua cultura, menos possibilidade há de que se conheçam outras linguagens e outros saberes, por isso, parafraseando Candau (2008, p. 8) “cada vez mais evidente a necessidade do reconhecimento do caráter polissêmico da educação escolar”.

Ao organizarem diretrizes para a proposição de uma escola cidadã, solidária e com qualidade social, bem como um Ensino Fundamental como direito público e universalizado, os órgãos normativos e executivos das redes e sistemas de ensino assumem o compromisso com a implementação e execução de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura de todas as etapas de ensino, na reorganização dos tempos e dos espaços, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, trabalhando com o conhecimento e respeitando as particularidades das crianças.

Neste sentido, propomos a perspectiva de alargamento dos horizontes acerca da Educação Básica, pautados na concepção de uma educação mais abrangente em seus processos educativos e convencidos de que a educação que acontece nos intramuros escolares transcende este espaço. Por isso, no tópico seguinte apresentamos a função social da escola numa perspectiva humanizadora, juntamente às possibilidades de convívio e de relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos presentes na escola.

2.2 A função social da escola e o convívio escolar: uma perspectiva humanizadora

Após abranger os fundamentos e as diretrizes que regem a Educação Básica em suas compreensões legais, especialmente ao Ensino Fundamental como direito de todos, propomos uma discussão pautada em perspectivas humanizadoras da escola, com o intuito de ofertar maior consistência às reflexões de seu papel social.

Como já referido no tópico precedente a este, a Constituição Federal de 1988 determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todas as crianças. Porém, sabemos que nem todas têm modos de acesso igualitários, pois, quando se fala em educação para todos/as não é a partir do princípio da universalidade, mas das diferenças. Fiori (1991) critica o sistema educacional dominante que se revela um sistema de dominação cultural, onde o saber se institucionaliza a margem da vida do povo – que se vê excluído do ambiente escolar acadêmico.

No caso específico da escola, não se trata, portanto, de integrar nela os que, até agora, foram dela marginalizados, mas de reintegrá-los ao processo totalizante de cultura, cujos fios elementares se entrelaçam na produção material da existência. Não se trata somente de trabalhar na escola e de fazer os escolares trabalharem fora da escola. Trata-se de algo mais fundamental, como reintegrar a escola no processo global do trabalho, construtor e transformador do mundo humano (FIORI, 1991, p. 88).

Neste sentido, compreendermos que são nas práticas sociais⁴ que as pessoas objetivam seus processos educativos, por isso, os saberes verificados na escola – entendida enquanto espaço social – e a construção das experiências tecidas pelas

⁴ Segundo Silva (2003), o conceito de práticas sociais encontra-se relacionado ao conceito de cultura, na qual o ser humano faz e se refaz como ser humano/pessoa, constrói seus valores e tem a possibilidade de determinar a forma particular de vida do grupo a qual se insere. O cultivo e o reconhecimento da cultura e experiências escolares dão-se por meio das relações, sobretudo na convivência.

crianças, bem como a convivência gerada entre elas neste espaço, não deveria afastar-se da função construtora, transformadora e humanizadora da cultura e da educação.

Em meio ao sistema educacional faz-se presente uma cultura mais restritiva, entendida por Bosi (1992, p. 308) como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativo e coeso”, podendo ser chamada de “cultura erudita”. Assim, ao vivenciarem o espaço escolar, as crianças produzem posturas e valores inerentes a sua condição e tornam-se produtoras de uma cultura própria, que acresce a cultura escolar. Em diálogo com Freire (1993, p. 16) entendemos que elas agem como parte ativa e constituinte da cultura que se cria na escola, pois “não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas [...], mas para participar coletivamente da construção de um saber, que leve em conta a suas necessidades, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história”. Desta forma, o/a educadora/a politicamente engajado/a deve considerar as especificidades das crianças, pois elas participam do processo educativo, no tocante às suas formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à cultura, às crenças e valores. Assim, Bosi (1992, p. 309) atenta para o fato de que “o reconhecimento do plural é essencial”.

Somada às teorias de Dussel (s/d, p. 214), a escola precisa ser modificada e a cultura popular é a noção chave para uma “pedagogia da libertação”. Somente a “cultura popular⁵ é fundamento do projeto de libertação, projeto eticamente junto, humano, alternativo”. “O povo, como portador de cultura popular, é quem possui como próprio o projeto pedagógico de libertação. Não respeitá-lo em sua exterioridade, não ouvir sua pro-vocação é submergir na dominação, na esterilidade do eterno retorno ao Mesmo” (DUSSEL, s/d, p. 230).

Ancorados nos escritos de Neto (2010), acreditamos que a defesa de uma escola específica para o sujeito do campo é inadequada, pois assim estar-se-á fragmentando os conhecimentos destinados aos distintos segmentos sociais. A escola deve ser única, regidas por políticas que tenham caráter universalista, de modo a garantir o acesso de todos aos conhecimentos historicamente sistematizados. É preciso entender, no entanto, que embora a escola tenha sido negada a grandes parcelas da sociedade, ela deve fazer parte da vida de todas as pessoas, em sua função em ser

⁵ Dussel explicita que “uma pedagogia libertadora tem consciência de que o mestre é um sujeito procriador, fecundante do processo [...]. [o mestre] Mostrará ao discípulo sua posição fecundante e lhe dará consciência reflexa daquilo que ele acrescenta ao processo do educando, permitindo-lhe assim ser crítico com relação ao mestre crítico” (DUSSEL, s/d, p. 246).

“agência socializadora de saber ou democratizadora dos conhecimentos socialmente produzidos, necessários à participação e à cidadania” (ARROYO, 1982, p. 6).

Diante as palavras dos autores e dos documentos referenciados, compactuamos com a necessidade de aproximação entre a imperante cultura formal escolar (por vezes, estruturada somente por adultos) com as culturas da infância, pois entendemos que a fusão destas duas culturas – produzidas, re-produzidas e transformadas pelas crianças e adultos – geram um ambiente escolar permeado de significados e sentidos tanto para um quanto para outro.

Para tanto, faz-se necessário que os educadores saibam o que se passa no mundo das crianças com que trabalha, acerca do universo das suas vivências cotidianas, dos seus sonhos, da linguagem que utilizam, das angústias, e do que sabem e como sabem, independentemente da cultura incutida pela escola. Tal postura de reconhecimento pelo/a outro/a perpassa pelo compromisso ético e social para com a cultura, na busca pelo diálogo, equidade, respeito à vida, à dignidade das pessoas e da valorização dos seus saberes. Assim, podemos pensar em construir a convivência harmoniosa nos intramuros escolares, entre crianças e entre elas e os adultos. Complementando, Oliveira (2009, p. 315) afirma que

[...] conviver é mergulhar nos processos vivos da educação, saúde, sobrevivência e luta, os quais o(a) pesquisador(a), ou o(a) profissional, se dispõe a compreender. Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecedor.

Por meio da convivência, os saberes, conceitos e ideias são construídos e compartilhados. Neste movimento ocorrem processos educativos e a produção de cultura como “permanente recriação do mundo, da existência [...]” (FIORI, 1991, p. 89).

De outro ponto de vista, Freire (2001, p. 47) aponta que o modelo escolar também está envolvido na antinomia fundamental da inexperiência democrática. Segundo o autor “a escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva “inexperiência democrática”, vem dinamizando um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade”. Este contexto se embasa no desenvolvimento de um modelo educacional que pouco contribui

para o desenvolvimento da liberdade⁶ da criança, do respeito à autonomia e para o conhecimento dos distintos significados da convivência.

Ilustrando essa explanação teórica, Boff (1997, p. 33) menciona: “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim viver com elas e não apesar delas”. A convivência, seja harmoniosa, dialógica ou marcada por conflito e tensões, é construída continuamente. Desta forma, os espaços escolares surgem como meios facilitadores de discussões sobre como são organizados os modos para conviver com determinado grupo, caracterizando e dialogando sobre a participação e compreensão que as crianças constroem sobre sua inserção neste ambiente.

De maneira análoga, ancoramo-nos no documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) para compreender e afirmar que cabem as escolas, antes de tudo, zelar pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade social, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalhador dos povos do campo.

Novamente, Freire (1993) apresenta as perspectivas da escola democrática em não apenas estar permanentemente aberta à realidade contextual dos estudantes, para melhor compreendê-los, mas também disposta a criar interfaces entre as relações escolares e o contexto concreto de vida. A partir da concretude verificada, cabe à gestão escolar assumir uma postura humilde em ofertar experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade das crianças, sustentadas em experiências respeitadas de liberdade. Ou seja, a escola deve compor-se por um espaço acolhedor, pronto para ouvir com atenção quem dele participa, ou seja, as crianças, os/as professores/as, os/as coordenadores/as, diretor/a, mas também os/as cozinheiros/as, os/as zeladores/as, os/as vigias/as que não são puros/as servidores/as escolares. Se não compreendido desta forma, a escola passa a ser um espaço de pertencimento a ninguém, como não pertence às crianças, “[...] é como se os educandos estivessem apenas *neles*, mas não *com* eles” (FREIRE, 1993, p. 73).

Possibilitar um espaço escolar humanizador que tenha como dialética a relação da convivência ajuda a compreender uma escola que, continuando a ser tempo-espaço

⁶ A ideia de liberdade não está associada à ausência de regras ou a nenhuma mediação/orientação adulta, mas para a criação de formas de expressão, de ação e de definição de novos planos de significações que implicam novas formas de compreender o contexto situado e a si mesmo.

em que as pessoas ensinam e aprendem, engaja-se por uma educação libertadora. Neste sentido, recorreremos às ideias de Fiori (1991, p. 88) para compreender alguns conceitos sobre a educação libertadora:

A educação libertadora não pode ser, obviamente, cúmplice do ensino dos valores da dominação, mas não pode também ser, somente, a crítica das ideias dominantes. Será libertadora, na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa a práxis produtora do mundo e do homem.

Para o autor, a escola que pretende libertar e libertar-se, não pode colocar-se frente à sociedade, para distante dela, responder as suas demandas ou presenteá-la com suas contribuições pensadas num processo vertical de cima para baixo “ou ainda, então, vulgarizar o saber do povo e ajudá-lo a introjetar, mais mistificadamente, os valores da dominação” (FIORI, 1991, p. 91). Quer-se libertar junto à sociedade, deve inserir-se profundamente na cultura e nos modos de ser das crianças que compõe o espaço escolar.

O Ensino Fundamental, por sua vez, trata de reintegrar os estudantes no processo de participação, construção e transformação da escola, para que dela, eles se percebam como parte e construam uma compreensão lúcida deste pertencimento. Isto posto, pensemos nas crianças de zona rural como parte de grupos sociais que possuem particularidades na organização e funcionamentos das atividades econômicas, das singularidades culturais, históricas e na vida social, assim como as demais condições infantis. Por isso, condiz à escola vir ao encontro com práticas que estimulam a sociabilidade, a ajuda mútua e o convívio coletivo entre as crianças e entre elas com as outras gerações.

Emergidos num contexto de discussões e de posicionamento frente à escola humanizadora, reforçamos a compreensão sobre o ato de ouvir com atenção os sujeitos que compõem o espaço de convivência, enquanto dever humano, permeado por um gosto democrático de escutar a voz do/a outro/a. Na compreensão de Freire (1993, p. 89):

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Desta maneira, compreendemos que um dos papéis principais da equipe escolar seja o de pensar o currículo para que os distintos espaços sejam dialogáveis com as

perspectivas e os anseios das crianças. Trata-se de forjar uma escola onde os estudantes tenham condições de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, de aprender e de ensinar. A condição de reconhecimento e valorização de saberes das infâncias pode ser observada em simples afazeres cotidianos, não importa se com deslizes e com incoerências, mas desde que os sujeitos estejam dispostos a reconhecer o outro, por meio da humildade, da amorosidade, da tolerância, da competência, da capacidade e disponibilidade para dizer e ouvir, da eticidade e da justiça, balizados em aspectos que contribuam para criação de uma escola coerente e democrática.

Com ganas em re-pensar o contexto escolar e colaborar para a formação de uma escola que auxilie na “construção da própria vida” (SILVA, 2003, p. 181) – que se “desenvolve nas relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências” – é imprescindível que se escute o interesse das crianças, no que tange as peculiaridades dos contextos em que vivem.

Em estudo realizado por Silva (2003, p. 191), nas falas dos sujeitos afrodescendentes foi observada a existência de dimensões pedagógicas para ensinar a conduzir a própria vida. Os participantes “entendem ser o tempo da escola integrante da própria vida e, por isso, não pode ser desperdiçado, encaminhando-se no sentido de destruir o que foi ensinado desde o nascimento”. De acordo com a autora, educar-se a partir do ato de frequentar a escola implica em educar-se imerso em um contexto mais amplo: o de tornar-se pessoa. Neste sentido, os sujeitos tornam-se educados quando aquilo que foi aprendido na escola se reverte em conhecimentos para o fortalecimento da sociedade com a qual convive, por isso, a função social do educar-se na escola implica abrir-se para o mundo, para aventurar-se a aprender, buscar, conhecer e a compreender o que se expõe diante a realidade inserida.

Não nos esquecemos de que a organização escolar, simultaneamente, pode influenciar e ser influenciada pelo contexto social. Em outras palavras, na medida em que os diversos aspectos que marcam a vida social do público infantojuvenil rural forem reconhecidos, valorizados e estiverem presentes nas preocupações e nas agendas das instituições escolares, poder-se-á viabilizar um processo de interpretação e compreensão das condições sociais, econômicas e culturais experimentadas por essa população. Além disto, estar-se-á contribuindo, através da ação compartilhada (comunhão e convivência) entre os pares e a comunidade escolar, para a reconstrução e aprimoramento das práticas de aprendizagem, de formação cidadã, de socialização e de inclusão.

A perspectiva em não contemplar pelo menos parte dos ideais de escola e de educação humanizadora elucidadas nestes escritos são possíveis indicadores da situação de debilidade e invisibilidade da população rural e também da condição infantil em geral, quanto à oferta aos critérios que garanta a permanência no sistema escolar.

Fortalecer a educação para as crianças rurais, politizando as questões acerca do acolhimento do saber de experiência feito das crianças; da escuta das concepções que elas constroem sobre a escola e suas significações, bem como questões que tangem à organização de currículos pertinentes com a realidade local, com políticas públicas que valorizam os direitos já garantidos pelos poder legislativo, foi e têm sido a busca de muitos estudiosos engajados na luta por uma educação para todos. Pois,

[...] somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto [...] (FREIRE, 2001, p. 85).

Por este viés, ouvir as vozes das crianças e reconhecer o seu direito de uso das palavras, coloca-se como imperativo categórico do educar-se, o qual tem implicações diretas com o plano de ensino e com os modos de planejamento da escola nos afazeres cotidianos. A consideração das potencialidades humanas imbricadas nas formas espontâneas de ser criança resulta na constituição de uma escola com função humanizadora.

CAPÍTULO 3 - ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos as bases metodológicas empregadas no percurso de desenvolvimento da pesquisa. No item trajetória percorrida, apresentamos a abordagem dos procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, apresentamos a caracterização do espaço de coleta e dos sujeitos, tratando de elucidar as informações a respeito dos participantes e das condições físicas e sociais do espaço-tempo do campo de pesquisa. Por último, contemplamos os aspectos metodológicos empregados à análise dos dados, apresentando as categorias de análises identificadas com base nos dados.

3.1 Trajetória percorrida

Este estudo de caráter social e exploratório apoiou-se em uma investigação com ida a campo e buscou fundamento metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa. Esta abordagem permite ao pesquisador uma maior proximidade com os sujeitos e com o ambiente a ser pesquisado, sendo viável a observação dos acontecimentos diários dentre um grupo de pessoas e a inserção participativa durante os acontecimentos no campo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Pelo ângulo de Brandão (1999), a pesquisa fundada no estilo qualitativo e a investigação participativa/dialógica, possibilita com que várias desigualdades de pensamentos, de valores, de ideias, de versões ideológicas, de crenças e de outras maneiras de sentir, pensar e refletir sobre a vida possam ser compreendidos como escolhas diferentes. Sob a ótica deste autor, a pesquisa qualitativa coloca a necessidade do profundo respeito à identidade dos sujeitos de pesquisa – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela sua cor, gênero, orientação sexual, capacidade intelectual e as mais diferentes formas de ser e estar no mundo deste outro.

Somado a este contexto, a pesquisa social compreende o processo de investigação como produção conjunta aos sujeitos presentes no espaço destinado à coleta de dados. Minayo (2001, p. 54), caracteriza o campo de coleta enquanto:

[...] ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada [...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (grifo do autor).

Para trazer à luz das compreensões como as crianças de zona rural significam suas experiências escolares em perímetro urbano, após a definição das bases metodológicas, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Mediante a obtenção da aprovação pelo Parecer 837.747 (número do processo 35485514.5.0000.5504), inauguramos o período de contato com a comunidade escolar, com o intento de apresentar a intencionalidade do estudo e de ter o respaldo de aceitação da gestão da escola.

Após a aceitação por parte da diretora, bem como das professoras, foi estabelecido contato com as crianças para apresentar a pesquisadora e explicar como seria a sua atuação no ambiente pertencente a elas. Em momentos seguintes a realização do contato inicial, apresentamos às crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Este documento refere-se à anuência das crianças participantes deste estudo.

A fim de respeitar as possibilidades de compreensão da condição infantil e respeitando suas singularidades, o TALE foi apresentado por meio de uma roda de conversa, na qual a pesquisadora apresentou e esclareceu as dúvidas das crianças, acerca da natureza da pesquisa, de seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia acarretar.

Aos pais e/ou responsáveis pelos participantes, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que visou esclarecer os objetivos e contribuições da pesquisa; apresentar os riscos e benefícios do estudo; ofertar a ciência e consentir a autorização da gravação das vozes das crianças no momento da realização das rodas de conversa, bem como a autorização dos registros de observações em diários de campo. Além de obter autorização dos pais e/ou responsáveis, este documento ofereceu as informações para estabelecer contato direto com a pesquisadora responsável. Também foi elaborado um TCLE às professoras colaboradoras.

Com vistas em seguir os preceitos éticos, salientamos que os nomes verdadeiros das crianças foram alterados por nomes fictícios escolhidos por eles próprios, a fim de garantir sigilo da identidade e privacidade das crianças.

Dados os devidos consentimentos, primeiramente procuramos saber quem eram as crianças que moram na zona rural e frequentam a única escola urbana destinada a atender a demanda. Em segundo, nos envolvemos na convivência com elas para compreender os saberes e os contextos vivenciados nos intramuros escolares, para,

então, apreender dimensões da sua realidade escolar. Assim, empenhamo-nos no período de aproximação entre os sujeitos de pesquisa e a pesquisadora. Neste período, aproximar-se significou tornar-se próximo do outro, ou seja, conhecer e conviver com as crianças. Compreendemos a palavra aproximar, também no sentido que Freire (1982) nos traz, o de proceder a uma leitura de mundo, junto com as pessoas que nele estão imersas.

Esta aproximação exigiu sensibilidade da pesquisadora para conhecer o conjunto de ações significativas presentes no ambiente de inserção em que se adentrava, bem como as aspirações, motivações, anseios, dúvidas, esperanças e finalidades. Buscamos criar vínculos de confiança e empatia com o grupo, pois, aproximar-se é o início de um processo de imersão no contexto sociocultural no qual o pesquisador irá pesquisar (OLIVEIRA et al., 2009).

O momento de aproximação com o grupo foi uma das principais etapas desenvolvidas neste estudo. Demandou demasiada cautela para que as inserções, sobretudo as primeiras, fossem sustentadas por um ato dialético de agir, coletivo e colaborativo. Tal postura se faz necessária, uma vez reconhecido que as crianças são potencialmente mais vulneráveis à relação de poder desigual entre pesquisador adulto e crianças participantes e, nossa intenção, foi justamente evitar/romper as desigualdades.

No mesmo sentido e, tendo ciência que as pesquisas com crianças são diferentes das pesquisas realizadas com adultos, consolidamos os primeiros contatos, felizmente, ancorados pelo viés dialógico, o qual culminou na contínua construção de relações harmoniosas entre pesquisadora e grupo participante. Reforçamos que para uma prática investigativa pretensiosamente humanizadora é fundamental definir de início que as relações geradas na convivência serão sempre compostas por todos os sujeitos e de forma participativa.

Buscando abarcar o maior número das vivências apreendidas pelas crianças, optamos por realizar as inserções nos diversos espaços escolares, especialmente na sala de aula, no recreio e durante as aulas de educação física – realizadas majoritariamente na quadra poliesportiva da escola. As inserções no campo de pesquisa ocorreram com uma frequência de duas a três vezes por semana, em geral distribuídas entre as segundas, quartas e sextas-feiras no horário compreendido entre as 7 horas às 10 horas da manhã, ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e meados de dezembro, basicamente até o encerramento do ano letivo de 2014.

A opção por acompanhar semanalmente e em uma frequência de dias predeterminada foi elaborada de acordo com a disponibilidade de tempo da pesquisadora e, especialmente, planejada em tempo longo e de modo contínuo, para garantir maior aproximação e estabelecimentos de relações ainda mais estreitas com as crianças, por meio do convívio intenso. Almejamos fortalecer os vínculos e a confiança entre a pesquisadora e os participantes do estudo, assim favorecendo a veracidade dos dados obtidos na fase de coleta.

Neste segmento, Bogdan e Biklen (1994, p. 168) compreendem:

O objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhes fazer confidências. Este terá de lhes dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobriu para rebaixar ou magoar alguém.

A aceitação da pesquisadora pelas crianças construiu-se de forma gradual, resultante dos inúmeros diálogos estabelecidos com e entre elas e por meio da convivência ancorada numa relação de respeito e amorosidade. Ao decorrer das inserções, a presença da pesquisadora foi se tornando rotineira tanto às crianças quanto às professoras, facilitando o acesso e relacionamento com ambos.

Ao longo da fase de coletas de dados, as crianças foram compreendidas enquanto sujeitos, superando a ingênua ideia de interpretação como objeto de investigação. Segundo Freire (1981) o pesquisador que almeja ser coerente com a prática educativa dialógica, forjada nos moldes da convivência metodológica, reconhece os participantes de sua pesquisa como sujeitos capazes de produzir cultura e conhecimentos em suas relações com os outros. Assim, as crianças foram percebidas como participantes da pesquisa que co-laboram com a proposta de estudo. Ainda nesta fase, buscamos por em prática todo o arcabouço teórico compreendido no item 1.2 desta dissertação.

Na parte concernente ao registro das informações obtidas a cada inserção, lançamos mão das observações participantes, com registro em diários de campo e rodas de conversa. A técnica de observação participante oferece um maior contato com os participantes da pesquisa, igualmente, favorece os estreitamentos de vínculos pautados numa relação de confiança que permite chegar mais próximo da realidade social inserida (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Para além dessa dinâmica, em nossa participação junto ao grupo buscamos ir mais além da simples “[...] obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 2001, p. 59). Para o autor, a importância da observação participante reside no fato de podermos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (p. 51).

Compreendemos a observação participante enquanto o momento possível para a construção de novos processos educativos e novas experiências às trajetórias de vida dos envolvidos com a pesquisa, por isso, buscou-se efetivar os registros na compreensão dos olhos das crianças e em como elas significam os espaços escolares e representam as ações construídas em pares. Ainda foram registradas outras observações e acontecimentos cotidianos relacionados ao tema da pesquisa.

Na tentativa incessante em suspender o olhar adulto e deixar-se mergulhar no universo das crianças e educadoras, na medida do possível, efetuamos a transcrição dos diálogos construídos entre elas e as docentes. Desta forma, para o registro das observações foram utilizadas notas de campo em diários de campo, na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994, p. 152), “notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Os diários de campo foram feitos diariamente e de modo a transcrever detalhes dos episódios vivenciados em cada inserção da unidade escolar. Em determinadas circunstâncias, ainda enquanto forma de registro, foram tiradas algumas fotos, registradas com equipamento apropriado e sob o consentimento das crianças. Todas as fotografias são do arquivo pessoal da pesquisadora e foram utilizadas neste estudo apenas para efeitos de memorização dos episódios, em momentos avançados da análise dos dados.

As rodas de conversa, por suas vezes, também foram propostas enquanto ferramenta de coleta de dados, colaborando com as observações participantes registradas em diários. Segundo Silva e Bernardes (2007), as rodas de conversa visam questionar, auxiliando na busca de definições, esclarecimentos e encaminhamentos a respeito de questões pertinentes a cada contexto. Para as autoras:

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou

polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidade de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54).

Depois de fortalecido o convívio entre as crianças e sentido a formação de vínculos mutuamente afetivos, ao longo dos dois últimos meses de inserções, iniciamos as rodas de conversa, com a frequência de uma vez por semana, todas as sextas-feiras, com em média quarenta minutos de duração. O espaço físico utilizado para a formação deste momento propiciou condições privilegiadas para as trocas, consolidando-se em uma sala com amplo espaço livre, ausente de mesas e cadeiras, o qual possibilitou a formação de um círculo com as crianças acomodadas à vontade pelo chão, assim como a pesquisadora.

A roda de conversa mostra-se interessante, pois além de proporcionar um clima mais espontâneo e descontraído à abordagem do tema em questão, dilui a experiência com os vínculos constituídos na história individual de cada criança, canalizando a discussão para o aspecto geral e conceitual. Outra vantagem da roda é que a fala das próprias crianças servem como estímulo para a fala das demais, complementando-a ou lhe apresentando contra-argumentação.

Por meio da conversa entendemos estar embarcando numa relação dialógica entre pesquisadora e crianças, em que estas também assumem condutas investigativas, perguntando, se colocando e, assim, ambos constroem juntos o *corpus* da pesquisa. Para Solon et al. (2008, p. 210) “essa conversa envolve igualmente uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividade diversas, muitas vezes, propostas pela própria criança”. Assim, as conversas possibilitam experiências de co-construção do momento e de significação daquilo que está sendo pronunciado, e não simplesmente uma representação da realidade, pois ao mesmo tempo em que a criança narra, ela constrói significados.

Ao apresentar a proposta, construímos juntos alguns aspetos norteadores para a realização proveitosa do momento, os quais denominados ‘combinados do dia’. Nesses combinados permeavam a necessidade de colaboração para com o outro, exercendo o respeito mútuo às opiniões, aos posicionamentos expressados e ao exercício de falar somente sobre si, portanto, não apontando comportamentos e/ou atribuindo julgamento às atitudes do outro. Tais combinados foram lembrados a cada roda, por vezes mais de uma vez, a fim de que fossem reforçadas as condutas de respeito, bem como ao

incentivo e encorajamento para dizer a própria palavra, despido da ideia de que há o certo ou o errado a ser dito.

No primeiro dia, a pesquisadora explicou que as conversas seriam gravadas em um gravador de voz. Neste momento, as crianças tiveram oportunidade de tomar contato com o equipamento, explorar suas funções e conhecer seus recursos. Após a percepção de que o grupo estava familiarizado com o aparelho (compondo-se como peça fundamental e natural do processo) iniciávamos as conversas. Como já mencionado nestes escritos, a sala ampla favorável à proposta esteve situada em um dos espaços escolares com menos ruídos, o que facilitou o reconhecimento da criança no momento de sua fala, ao ouvir o áudio posteriormente na fase de transcrição do material.

A roda de conversa foi dirigida pela pesquisadora, cuja função consistiu em provocar a conversa por meio de temas geradores⁷, estabelecidos de acordo com os acontecimentos observados desde o início da entrada em campo, até os episódios ocorridos ao longo da semana precedente às sextas-feiras. Para seleção dos temas geradores, também foram considerados os questionamentos surgidos na convivência com o grupo, o qual, por vezes desencadeava manifestações entre as crianças. De modo geral, elas se dispuseram a conversar com a pesquisadora, demonstrando-se disponíveis a falar sobre os temas propostos.

As conversas iniciavam-se por meio de questões investigadoras, com o intuito de provocar a fala espontânea e, em seguida, eram lançadas outras questões mais direcionadas para os assuntos não contemplados espontaneamente. Percebemos que cada qual se deu de maneira distinta, ocorrendo variações na duração da roda. Do mesmo modo, cada criança reagiu de maneira muito peculiar com a situação interativa, traduzidos pelo interesse ou ausência deste durante as conversas. Em meio a estas ocasiões, a pesquisadora exerceu a função de mediadora, desempenhando algumas ponderações, tais como: organizar as falas, processo realizado por meio do levante da mão ao se pronunciar, sinalizando a existência de uma ordem das falas; em alguns momentos direcionando a conversa, a fim de conter o prolongamento de assuntos em que muito fugissem do tema inicial; e ora atuando enquanto incentivadora da conversa, trazendo elementos e questionamentos que pudessem estimular a expressividade das crianças.

⁷ Ancorados nos escritos de Freire (1982) os temas geradores são unidades significativas da realidade vivenciada pelos seres humanos, em certo contexto histórico-cultural, que ao serem analisados podem possibilitar-lhes uma compreensão mais crítica da totalidade em que estão.

Para mobilizar o interesse à participação e diálogo, ao início das conversas era feito uma breve introdução sobre o tema, contextualizando determinado ocorrido na semana ou algum fato que se dava repetidamente entre elas. Deste modo, as crianças tinham a oportunidade de tomar o primeiro contato sobre o assunto e, assim, organizar falas pertinentes acerca do tema.

Os temas foram contemplados e distribuídos mediante uma ordem correspondente à sequência apresentada pelas crianças durante as inserções na escola. Assim, na formação da primeira roda propusemos o tema indagador ‘o que significa vir à escola?’, visto que as crianças foram esclarecidas sobre a participação da pesquisadora na escola com a intenção de compreender tal questionamento. No segundo dia de roda escolhemos o tema ‘escola e casa’, por representar duas importantes dimensões na vida da criança. No terceiro dia, conversamos sobre ‘a amizade e os amigos’, em virtude da verificação dos vínculos afetivos frequentemente estabelecidos nesta escola. Os temas ‘recreio/brincadeiras’; e ‘brigas’; foram deixados para quarto e quinto momento. O tema ‘ensinar e aprender’ foi escolhido para o penúltimo momento, com vistas em contemplar as considerações que as crianças possuem sobre os processos educativos desencadeados nos afazeres escolares. Por fim, o tema ‘respeito e regras’, proposto a partir das expectativas expressas pelas crianças, especialmente pelos meninos, já que eles ainda não conseguiam ter uma boa aceitação das regras em determinados momentos.

Torna-se relevante destacar que os temas auxiliaram na definição de um roteiro para orientar as conversas, isto não significou que eles serviram como instrumentos de controle ou engessamento dos conteúdos dialogáveis. A maior intenção com a proposição dos temas foi a de lhe atribuir função de gerador/semeador de outros assuntos relevantes e que não foram percebidos pela pesquisadora. Por meio da especulação dos variados temas das conversas, compreende-se ser possível apreender alguns dos significados para estas crianças sobre seu convívio nas dependências escolares.

Foram realizadas transcrições integrais das rodas de conversa com as crianças, bem como as conversas informais com as professoras em momentos seguintes a roda, visando a análise do *corpus* da pesquisa e posterior arquivamento do material junto aos diários de campo. Salientamos que em determinados dias as professoras, voluntariamente, participaram (educação física presente no dia do tema ‘amigos e amizade’ e a de sala de aula no ‘recreio e brincadeiras’). Nestas ocasiões, ponderamos

que a presença docente pôde, ou não, interferir nas falas das crianças, de modo que algumas crianças participaram menos, enquanto outras optaram por falar algo em tom não comprometedor. Contudo, esclarecemos que ambas as professoras participaram com a intenção de apenas ouvir as crianças.

Após a realização das rodas, a pesquisadora registrou reflexões, situações e observações manifestadas durante a conversa, descrevendo aspectos relacionados à comunicação não verbal das crianças, tais como movimentos corporais, olhares e expressões faciais. Assim, essas breves anotações foram compostas tanto por elementos descritivos como reflexivos da pesquisadora.

Ainda que tenhamos dado ênfase maior na descrição do processo metodológico empregado na utilização das rodas de conversa, reconhecemos as limitações de trabalhos acadêmicos que empreguem esta técnica com excelência. Portanto, salientamos que os resultados obtidos nesta pesquisa são frutos de um momento único, ou seja, reflexo singular das relações, interações, condições e contextos presentes durante a sua realização, somada às particularidades compostas pelo nosso método de construir cada momento junto a este grupo específico de crianças.

3. 2 Contexto de pesquisa: caracterização do espaço e dos sujeitos

A instituição escolar em que o estudo foi realizado situa-se em um bairro da porção periférica de uma cidade do interior paulista, composta por uma população, em geral, de baixo poder aquisitivo. Trata-se da única Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade destinada a ofertar vagas para estudantes entre seis a dez anos de idade – crianças no Ensino Fundamental do primeiro ciclo – advindas de toda zona rural da região, exclusivamente no período da manhã. O fato das vagas serem ofertadas pela manhã, contempla a disponibilização de transporte coletivo cedido pela prefeitura para levar as crianças de suas residências rurais à escola urbana e o caminho inverso (translado oferecido apenas em período matutino).

A unidade atende 146 crianças, efetivamente matriculadas no período matutino e vespertino. Além de contemplar as crianças de zona rural, a escola oferta vagas às demais crianças moradoras do bairro ao entorno, tanto no período da manhã e, especialmente, no período da tarde, o qual possui maior disponibilidade de vagas.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram 18 crianças entre oito e nove anos de idade de uma turma de terceiro ano matutino. Além das crianças, participaram de

forma colaborativa a professora regular da turma – da sala de aula⁸ – e a professora de educação física. Totalizando 20 colaboradores, sendo as 18 crianças e as duas professoras.

A opção pela realização da pesquisa nesta escola se deu justamente por apresentar a exclusividade em contemplar às crianças de zona rural. A escolha do terceiro ano se deu pelo fato destas crianças possuírem um maior contato com a instituição escolar, neste caso, dois anos ou mais, contribuindo, assim, para ampliação das experiências em âmbito escolar. Outro fator determinante na escolha da turma corresponde ao fato do terceiro ano apresentar o maior número de crianças advinda da zona rural em relação aos outros anos desta escola, um total de 18 crianças de um grupo de 28, facilitando o contato com as crianças, bem como ampliando o número de participantes de zona rural.

Cabe esclarecer que todas as crianças regularmente matriculadas no terceiro ano – residentes na zona rural e zona urbana – foram convidadas a fazer parte da pesquisa, uma vez que estas também interagiram com as crianças residentes na zona rural. A seleção dos participantes considerou a disponibilidade da criança, o seu interesse em participar da pesquisa, a concessão de autorização dos responsáveis e assinatura no TCLE. Do total de 18 aceites, 11 advém de zona rural.

Com relação à estrutura física dos prédios escolares, podemos dizer que esta é antiga. As salas de aula e o pátio possuem o telhado baixo e são distribuídas de forma condensada. O ambiente é fresco, limpo e bem cuidado. As paredes ao redor do pátio são decoradas com enfeites infantis e com exposição dos trabalhos realizados pelas crianças de todos os anos.

A entrada da escola conta com um único portão de ferro, de cor azul e em dimensões estreitas. A entrada da escola é toda feita de concreto e possui alguns corredores pequenos, cimentado, com pequenos muros em volta. Um deles oferece um curto caminho que permite as crianças chegarem ao pátio. Ao entrar no pátio, do lado direito, a primeira sala é a dos professores. Ao lado desta sala, situa-se outra porta onde os funcionários delegaram como a cantina da escola. No mesmo sentido têm-se a sala da diretoria, compartilhada com o espaço da coordenadora pedagógica. Do lado direito, ficam os banheiros: dos professores e os das crianças, feminino e masculino. Em seguida, está a porta de acesso à cozinha, onde as merendeiras preparam o almoço e

⁸ Identificamos a pedagoga enquanto “a professora de sala de aula”, pois foi deste modo que as próprias crianças faziam menção a ela, ao explicar de qual professora se referiam.

lanche das crianças. Ao final desta parede instala-se o bebedouro coletivo, revestido por azulejos brancos e com uma sequência de cinco torneiras, dispostas na altura das crianças.

No lado oposto a esta parede, estão distribuídas em semelhantes moldes da descrição anterior (uma ao lado da outra) as salas de aulas. Nas mediações entre a parede direita e esquerda, concentra-se o pátio. Para o pátio destina-se um espaço amplo, iluminado e arejado, com algumas aberturas que possibilitam a entrada dos raios de sol. Tanto a sua parte interna quanto a externa, destinam-se às refeições, brincadeiras realizadas pelas crianças no momento do recreio e, por vezes, para às aulas de educação física. É também um espaço para apresentações das crianças, por exemplo, em dias festivos em comemorações como o dia das mães e encerramento de final de ano. As mesas quadradas coletivas e os bancos (possibilitam até seis crianças sentadas juntas) estão distribuídos nas porções centrais do pátio.



Figura 1 – Configuração das mesas do pátio.

As duas principais paredes que delimitam o espaço físico do pátio são decoradas com as produções pedagógicas feitas pelas crianças, especialmente desenhos e atividades de colagem, pintura a guache e dobraduras. Ao lado do pátio e na parte externa da escola, saindo pela porta de acesso ao pátio e às salas de aula, têm-se a quadra poliesportiva, coberta e com arquibancada composta por três amplos degraus ao lado direito.

As crianças permanecem pelo menos cinco horas nas dependências escolares. Os estudantes em período matutino chegam às 7h00, realizam o momento de recreio entre as 9h40m às 10h00 e retornam às atividades até às 12h00, momento de saída. No

momento de chegada, sempre há duas inspetoras responsáveis pelo acolhimento. Na entrada, compreendida entre às 7h00 até as 7h15, aos poucos as crianças vão chegando a pé e a maioria acompanhada por algum adulto. Momentos antes das 7h00, em torno das 6h30m, o ônibus escolar advindo com as crianças da zona rural chega à frente da escola. O motorista espera as crianças descerem e serem agrupadas pelas orientações da monitora do ônibus, a qual permanece junto ao grupo até o momento de abertura do portão e a transferência deste para a responsabilidade das inspetoras.

Geralmente as crianças de zona rural são as primeiras a chegarem. Em virtude da chegada adiantada, uma inspetora inicia sua jornada de trabalho as 6h00, trabalhando no preparo do café da manhã. Após a abertura dos portões, o grupo, ainda com expressões de sonolência, dirigia-se até o pátio, com suas mochilas e materiais escolares, sentavam-se nas cadeiras distribuídas pelo pátio e realizavam a refeição. Neste espaço permaneciam as crianças, sobre a tutela de outras inspetoras que começam a chegar para o trabalho. Finalmente, às 7h10 com a chegada das professoras, as crianças se separavam aleatoriamente e cada qual se juntava a sua turma. Em fila, caminhavam para entrada na sala de aula.

No início de cada manhã, a maior parte das crianças do terceiro ano aguardava a chegada da professora no pátio, geralmente finalizando o café da manhã. A professora era recebida de forma calorosa pelas crianças, as quais corriam ao seu encontro e finalizava a ação com fortes e agitados abraços. Em seguida, as crianças corriam e formavam uma fila encostada na parede externa da sala para, um por vez, adentrar ao ambiente e se acomodar nos respectivos lugares.

Com relação à configuração espacial da sala de aula do terceiro ano, também lócus da pesquisa, esta possui tamanho relativamente pequeno para a quantidade de crianças. É bem conservada, arejada e comporta todas as carteiras e cadeiras individuais, a mesa da professora e dois armários de metal localizados ao fundo da sala, um no canto direito com os materiais pedagógicos da professora da manhã e, o outro ao lado esquerdo, utilizado pela professora do terceiro ano da tarde.

No interior dos armários constavam materiais escolares que são frequentemente disponibilizados para crianças, tais como, lápis de escrita e para colorir, borrachas, cadernos novos, tinta guache, cola, etc. Em cima dos armários ficavam alocados alguns brinquedos confeccionados pelas crianças em momentos de atividades pedagógicas direcionadas pela professora. Ao lado dos armários, posicionava-se uma carteira com

vários livros infantis, os quais ficam à disposição das crianças para serem escolhidos em momentos livres de leitura.



Figura 2 – Configuração da sala de aula. Bob à frente, Rilary, Pietra e Julieta atrás.

À frente da sala, fica a lousa de coloração verde escura e a mesa da professora. Acima da lousa a distribuição das letras do alfabeto confeccionadas em E.V.A., cada uma de uma cor. Não há muito espaço no interior da sala. À frente da mesa da docente encontram-se cinco fileiras, cada uma com em torno de cinco carteiras. Espaço este ocupados pelas crianças em sua maioria sempre no mesmo lugar. Por poucas vezes foi observado mudança de lugares e, quando ocorria, era feito por preferência da criança ou a pedido da professora.

Para descrição das paredes que delimitam a sala, adotamos como referencial a posição de costas para a lousa. Na parede do lado direito, constava o calendário do presente ano, algumas folhas coladas com a descrição dos combinados seguidos em sala de aula, a sequência dos números cardinais de 0 a 10 e outras colagens associativas à figura de um animal e a letra inicial de escrita do nome. O lado inverso desta parede, parte externa da sala, existia um mural com exposição das atividades realizadas pela turma. A parede esquerda comporta duas grandes janelas de vidro. Em cada uma existe uma longa cortina de pano em tons branco-amarelados. Das janelas é possível visualizar a quadra da escola.

Adentrando a sala de aula, a professora orientava para disposição correta da mochila e da distribuição do caderno e estojo sobre a mesa. Faziam a ‘oração do dia’. No primeiro horário da manhã, as segundas e quartas-feiras, as crianças rezavam e logo

a professora de educação física chegava⁹. Após a oração, a docente escolhia um menino ou uma menina para efetuar a leitura à frente da sala de um livro escolhido a gosto da criança. Por fim, iniciavam as demais atividades previstas para o dia, contemplando aspectos da língua portuguesa, saberes matemáticos, atividades de manipulação, sempre com foco no aprendizado da leitura e da escrita.

A primeira atividade, normalmente, era de correção da lição de casa. Tratava-se das tarefas realizadas nos livros didáticos, os quais as crianças levavam para casa. A correção contava com total participação das crianças, que ora respondiam livremente e ora respondiam por indicação da professora. Por vezes, as crianças se levantavam e escreviam a resposta na lousa.

Após a correção da tarefa, a dinâmica em sala pautava-se em atividades de registro de textos transcrito na lousa para o caderno. A importância da escrita atenta e correta era demanda crucial deste processo. Por exemplo, terminada a transcrição de um texto na lousa, havia questões de interpretação e a docente organizava um tempo para elaboração das respostas. Nas atividades com esse caráter, algumas crianças manifestavam desinteresse enquanto outras, grande vontade em cumprir a tarefa e logo expor para a professora que havia terminado com êxito, demonstrando demasiada atenção e proatividade para com a demanda de atividades.

No momento em que quase todos haviam terminado, a docente sugeria que as crianças pegassem os livros infantis para realizar a leitura individual em suas carteiras, como modo de aguardo produtivo até a conclusão da lição pelos demais. Antes do recreio, geralmente, eram contempladas duas atividades, uma a respeito do exercício de leitura e interpretação e outra sobre conceitos matemáticos. Essa organização não era regra, mas as crianças já se organizavam a partir deste modelo.

No que concerne à realização das aulas de educação física, no momento de chegada da professora as crianças, entusiasmadas em vê-la, começavam a se levantar e formar a fila para saída. As aulas eram distribuídas em dois dias da semana e com cinquenta minutos de duração cada. Ao chegar à sala, a professora orientava à formação de fila em direção à quadra. A professora empregava uma didática rotineira nas atividades. Primeiramente, a atividade inicial (alongamentos/aquecimentos), seguido pela atividade principal da aula, geralmente composta por brincadeiras pré-desportivas e, por último, a volta calma com uma brincadeira e conversa final com a turma.

⁹ A rotina desta aula será descrita nos parágrafos seguintes, por ora, detemo-nos a descrição da rotina de sala de aula em dias que não havia aula de Educação Física.

Esporadicamente era utilizada a sala de vídeo, especialmente, em atividades que exigiam maior concentração na fala da professora e, por isso, a opção em utilizar um espaço físico menos ruidoso se comparado a quadra. Para o encerramento desta aula, as crianças novamente organizadas em fila, tomavam água e voltavam para sala, dando continuidade às atividades do dia.

Dado o sinal para o recreio, por vezes, a professora de sala de aula liberava uma criança por vez, de acordo com o comportamento dela em sala de aula e realização das atividades. Nenhuma criança saía correndo neste momento, simplesmente elas continuavam sentados aguardando a liberação. Conforme iam saindo, dirigiam-se ao banheiro para lavar as mãos. Contudo, em alguns dias, observamos a saída das crianças de uma vez só. Ao saírem da sala, elas participavam da fila para a merenda. Algumas adquiram alimentos na cantina do bar, enquanto outras, com suas lancheiras, sentavam-se em grupos, geralmente com crianças da própria turma e/ou com outras crianças da escola.

A descrição de organização apresentada nos parágrafos acima retrata uma síntese geral da rotina escolar, ou seja, como frequentemente era executada. Em circunstâncias adversas a essas, também foram vivenciadas outras atividades, como por exemplo, a saída para ensaio das músicas apresentadas na festa do dia da família; organização de todas as crianças no pátio para apreciação do hino nacional da semana da independência do Brasil; atividades desenvolvidas pela docente no pátio, tal como a confecção de bonecos da argila, entre outros momentos que extrapolavam a sala de aula apenas para as atividades pedagógicas, assim como a quadra à educação física e pátio para o recreio.

As crianças de zona rural pertencem às famílias de trabalhadores rurais assalariados, empregados pelos donos das fazendas e usinas açucareiras da região. Neste grupo de crianças, frequentemente o pai é quem trabalha nestes locais e têm a moradia concedida pelos patrões. Por meio das falas das crianças, compreendemos que os pais são peças muito relevantes no seio familiar, pois através de seu trabalho eles possuem um lugar para morar.

Em conversas informais, a maioria das crianças dizia desenvolver alguma atividade caseira, seja ela ajudando nos afazeres domésticos como fazer comida ou limpar a casa – independente do sexo – ou em atividades semelhantes à de seus pais, capinando ou levando alimentos aos animais de criação própria. A mãe destas crianças, em sua maioria, não trabalha fora de casa. A figura materna é responsável por auxiliar

as tarefas do marido e, especialmente, por manter os cuidados da família e da casa, zelando pelo bom andamento dos filhos na escola e garantindo o preparo das refeições. Observamos que as crianças de zona rural faltavam com mais frequência do que as que residiam no bairro próximo à escola, por motivos pessoais e, por algumas vezes, pela impossibilidade de chegar à escola por imprevistos no ônibus rural escolar.

As crianças de zona urbana são filhos de moradores do bairro ao entorno. Em sua maioria, os pais possuem vínculos empregatícios na própria cidade, especialmente no centro, em comércios e no distrito industrial. Alguns pais possuem emprego em São Carlos-SP e perfazem o deslocamento diário. Diferentemente do retrato materno apresentado pelas crianças de zona rural, a maior parte das mães destas crianças exerce atividade remunerada na cidade. Assim, estas crianças de zona urbana costumeiramente ficam nas casas de suas avós, tias e/ou vizinhas e pouco relatam sobre a ajuda em trabalhos domésticos¹⁰. Na escola, o grupo se apresentava interativo, curioso, expressivo e interessado para com as distintas situações vivenciadas.

A professora de sala de aula tem aproximadamente quarenta anos de idade, envolvida em um matrimônio estável e possuem dois filhos, um adolescente e um jovem adulto. Ela se mostrou demasiadamente organizada com as atividades pedagógicas, atenciosa e carinhosa com as crianças. Para além destas posturas, constantemente ela forjou um ambiente possível para atuar enquanto mediadora dos processos educativos, provocando situações em que as crianças pudessem participar ativamente e criticamente das condutas de ensino e aprendizagem. Com mais de quinze anos de exercício docente, sendo onze nesta mesma escola, ela demonstrou segurança ao desenvolver seu ofício.

A professora de educação física, com aproximadamente trinta e dois anos de idade, casada, no período da coleta entrou em fase final da gestação de seu primeiro filho. A docente atua há sete anos com educação física escolar. Possui a carga horária semanal de 40 horas de trabalho, sendo a única professora desta escola e de mais uma escola municipal em outro bairro. Ela também planejava as atividades de maneira com que as crianças pudessem relacionar os movimentos, traduzidos em jogos e brincadeiras, com os conhecimentos cotidianos. Ela ouvia as sugestões das crianças para realizações de determinadas atividades e brincava com elas, o que corroborou com o

¹⁰ Estas informações são oriundas de conversas informais com as educadoras da escola (coordenadora pedagógica, professoras, inspetoras e merendeiras), bem como de conversas desencadeadas com as próprias crianças.

incentivo da participação na construção das aulas. Por vezes, não conseguia atender ao pedido da turma ao solicitarem que a aula fosse desenvolvida na quadra, limitando o espaço na sala de vídeo. Como normalmente verificados em escolas, as aulas de educação física, assim como a professora, eram muito bem quistas e ansiosamente desejadas pelas crianças.

3.3 Metodologia e procedimentos de análise dos dados

Para a apresentação e discussão dos dados, todo material produzido na fase de coleta foi agrupado via densas leituras e analisado por meio das bases teóricas da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). Neste processo, abstraímos o sentido e o significado expressos nas mensagens, sejam elas orais, escritas, gestuais, silenciosas, figurativas ou documentais, buscando compreender como as crianças significam os tempos e espaços escolares. De acordo com a autora referenciada, a análise de conteúdo corresponde a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 167).

O referido método propõe a categorização dos conteúdos seguindo algumas etapas. No entanto, procuramos nos pautar por este referencial sem estabelecer a rigidez metódica observada em muitas pesquisas que adotam este procedimento. Sendo assim, abaixo segue a descrição do processo desempenhado por nós até a chegada às categorias.

O total de informações coletadas se traduz em 32 diários de campo, com em média cinco páginas cada um e 7 sessões de rodas de conversa com duração aproximada de 40 minutos, as quais transcritas somaram-se em 17 páginas. Elencamos os dados percebendo as semelhanças e interfaces representativas ao objetivo de pesquisa e submetemos a análise todos os diários de campo e as transcrições das rodas de conversa.

Para iniciar o contato com todo este material foi preciso organizar e estabelecer alguns critérios de classificação, por exemplo, identificamos os assuntos aparecidos em maior frequência num mesmo diário/roda de conversa, tratando da interpretação das unidades de registro (temas), em consonância com os temas geradores contemplados nas

rodas de conversa, por exemplo, de amizade, processos de ensinar e aprender, regras, etc.

Após a identificação, realizamos um breve resumo interpretativo destas informações. De acordo com Bardin (2009), o resumo consiste na organização e interpretação preliminar de todo o material e compõe os fundamentos da leitura flutuante, a qual consiste em um contato inicial com o material, auxiliando na seleção prévia de quais informações do montante coletados serão utilizados para interpretação. Ressaltamos que neste primeiro contato com o *corpus* da pesquisa, deixamo-nos invadir por impressões, representações, sensações, conhecimentos e emoções contidas nas mensagens.

Em um segundo momento, realizamos uma nova leitura, a qual brevemente permitiu identificar as unidades de contextos¹¹ que, somadas às unidades de registros, imprimiram significados (pano de fundo) às análises e puderam suscitar categorias de análise. Nesta fase, empregamos algumas intuições competentes/inferências, sensíveis e intencionais, buscando objetivar, agrupar, decodificar e categorizar os temas embutidos nas manifestações, falas e expressões dos sujeitos. Por última das etapas, realizamos o exercício de interpretação buscando elencar os significados atribuídos às características encontradas.

Percorrido as técnicas iniciais da análise de conteúdo, realizamos uma pré-análise dos dados, efetuando a exploração profunda do material e, assim, inauguramos o tratamento dos resultados definindo as unidades de análise. Este processo demandou a criação de um modo próprio e didático para visualização das informações, com vistas em ofertar um código para os trechos lidos e interpretados. Sendo assim, cada trecho correspondente a uma determinada interpretação foi sublinhado com uma cor de um conjunto de canetinhas coloridas, para que ao retomar a leitura interpretativa do material, a visualização do esboço das possíveis categorias se tornasse mais compreensível.

Em suma, buscamos compreender e interpretar termos e temas como, “relações”, “ensinar”, “respeitar”, “educar”, “convívio”, “aprender”, “conflitos”, “regras”, “na

¹¹ A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, e é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados, [...] principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. Para saber mais leia FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 6 (Série Pesquisa).

escola”, “estar juntos”, “ser amigos”, “em minha casa”, mediante a utilização das unidades do contexto (leitura do meio) e a frequência de aparição desses termos/temas comuns. Elencamos as situações e falas em que mais ofertaram coerência e pertinência com o tema investigado nesta pesquisa, constituindo um condensado de informações que auxiliaram a compreensão da problemática estudada.

Definidas as unidades de análises – ‘artesanalmente’ sublinhadas pelas canetas coloridas – envolvemo-nos na organização e definição das categorias. Para tanto, prosseguimos o caminho de convergência e divergência dos temas, descrevendo sentidos e significados para todas as nuances observadas. Assim, as categorias foram se desenhando, de modo a se consolidar a partir dos conteúdos emergidos das falas e expressões das crianças. Sem dúvidas, este processo foi o mais extenso, denso e rígido; considerado como o ponto crucial de nossa análise, já que demandou repetidas e profundas leituras do material e elaboração de várias versões categóricas, em meios às discussões e reflexões até, finalmente, emergir duas lapidadas e claras categorias, as quais consideramos as mais completas e satisfatórias.

Deste modo, a identificação das unidades de registro e contexto dos diários de campo e das rodas de conversa, fez emergir duas categorias temáticas articuladas e discutidas com os objetivos da pesquisa, são elas: 1) *Convívio com a escola: relações no cotidiano escolar* e 2) *Re-significando as experiências*.

A primeira categoria apresenta as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e as educadoras; as asserções sobre os vínculos construídos com os sujeitos colaboradores, bem como elucida saberes e conhecimentos compartilhados no contexto de vida escolar. A segunda categoria apresenta o saber de experiência feito manifestado pelas crianças e a releitura elaborada por elas sobre sua participação na escola, pautadas na criação das próprias ações sob esse olhar de criança.

O quadro a seguir demonstra as unidades de contextos que compõe cada categoria temática em suas respectivas subcategorias.

Convívio com a escola: relações no cotidiano escolar

Relações crianças-crianças
Constituição de vínculos afetivos;
Regras de convivência em pares;
Conflitos;

Relações de gênero.
Relações crianças-educadoras
Sujeitos adultos no ambiente escolar;
Práticas pedagógicas;
Cuidar, educar e aprender.

Re-significando as experiências

Contexto de vida escolar e extraescolar;
Saber de experiência feito manifestado pelas crianças - criação de próprias ações;
Concretização do ambiente escolar a partir do olhar da criança.

Por fim, salientamos que do mesmo modo como a inserção a campo é marcada por particularidades e experiências pessoais do pesquisador, a análise dos dados também contempla a visão de mundo própria de pesquisadores. Portanto, compreendemos que nosso olhar para os dados é um olhar que comporta competência teórica, assim como a subjetividade. A discussão dos resultados foi feita de maneira crítica e reflexiva, ancorados de modo interpretativo às teorias explicativas e, como em toda pesquisa que se pretende qualitativa, os procedimentos utilizados para a análise dos dados foram norteados pela questão de pesquisa – como as crianças de zona rural significam suas experiências em âmbito escolar urbano? – com vistas em compreender como as crianças de zonal rural significam suas experiências em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada em perímetro urbano.

Os resultados apresentados no próximo capítulo foram construídos a partir da intersubjetividade estabelecida pela pesquisadora com os/as participantes envolvidos no estudo. Trata-se da análise de momentos registrados em diários de campo e transcrições de áudio das rodas de conversa; momentos que perpetuarão em nossas memórias.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Convívio com a escola: relações no cotidiano escolar

De acordo com Solon et al. (2008), o processo relacional humano ocorre durante todo o ciclo vital, pelas e nas múltiplas interações que as pessoas estabelecem ao longo de suas vidas. Para os autores, o processo de construção de si dá-se em “contextos históricos específicos, culturalmente organizados, em que os parceiros em interações se posicionam e constroem seus conhecimentos e sentidos em relação a si, aos outros e ao mundo” (SOLON et al., 2008, p. 206). Deste ponto de vista, compreendemos que as relações no cotidiano escolar são construídas a partir das expressões pessoais, abarcando as características particulares das crianças e dos adultos; assim, são construídas na história interacional e ao ganharem sentido em relações situadas e contextualizadas na escola.

Entendemos que as relações não ocorrem num vazio social, isto é, há de se valorizar os processos simbólicos que as crianças utilizam para reconhecer pessoas e grupos, igualmente para interpretar e significar os acontecimentos da realidade cotidiana e dinâmica dos processos educativos. Isto posto, passamos a analisar o convívio escolar considerando-o relacional, contextual e abrangendo aspectos sociais e culturais, dentro de uma visão de construção processual destas relações.

Salientamos que as relações no cotidiano desta escola foram percebidas e compreendidas não somente pela mensagem verbal (oral e escrita), mas observando o gesto, o silêncio, os olhares e o que se há sentido no momento junto às crianças de zona rural/urbana e educadoras. Desta forma, a discussão da presente categoria se propõe captar e abstrair os significados e os sentidos expressos pelas crianças, construindo uma análise necessariamente articulada às suas condições contextuais.

Relações crianças-crianças

Por se tratar de uma escola relativamente pequena em termos de estruturas físicas (comparada às demais escolas públicas municipais da cidade), a unidade escolar onde realizamos a pesquisa comporta baixo número de estudantes. Nela, percebemos que as crianças se conhecem de outros ambientes (moradoras do mesmo bairro, praças, rua ou moram no mesmo sítio, fazenda, do ônibus escolar, etc.) e, assim, constroem e mantêm relações que extrapolam os muros escolares. Estas relações podem

ser percebidas a partir dos fragmentos de conversas entre dois meninos moradores da fazenda Santa Helena, em um diálogo breve enquanto esperavam na fila:

Tingo: “quem é Julia?” [estudante do quinto ano]
 Kauan: “aquela bem magrinha do nosso ônibus [...]”
 Tingo: “ah, sim eu sei quem é!”
 Elas se conhecem do ônibus. Conversam, brincam e interagem no interior do veículo antes de chegarem à escola (DIÁRIO DE CAMPO XV, 20-10-2014).

Outro episódio observado na convivência com as crianças também possibilitou a compreensão de que elas se conhecem para além do espaço de sala de aula. Tratou-se de uma quarta-feira em que a professora do quarto ano faltou e, na ausência de professor substituto, as crianças deste ano foram divididas para os outros anos, sendo que cinco estudantes do quarto ano ficaram na sala do terceiro ano.

Ao chegarem, percebi que a maioria das crianças de zona rural do terceiro ano sorria e dizia às outras crianças: “pode ir entrando [...]” / “tem lugar aqui perto, vem cá [...]”. Em especial, Marcos e Patrick se levantaram e foram ao encontro das crianças para cumprimentá-las com um toque de mão seguido por um abraço (DIÁRIO DE CAMPO XVI, 23-10-2014).

Mediante a atitude receptiva dos meninos, percebe-se que as crianças do quarto ano conhecem as do terceiro, assim como também conhecem os do quinto, pois elas se cumprimentavam como amigos que compartilham de outros espaços e tempos escolares e extraescolares. Saber quem são as pessoas que compõem a escola, para além das crianças da mesma sala de aula, representa um diferencial no cotidiano escolar investigado. Sousa (2010) considera que quanto maior for o conhecimento da criança sobre quem são os demais estudantes de sua escola, tanto maior será o sentimento de pertença a uma comunidade, reconhecendo seu valor enquanto parte deste grupo e como membro valorizado.

Na elucidação das relações entre crianças, nos propomos a apresentar e discutir as relações gestadas entre as crianças participantes do estudo, ou seja, a turma do terceiro ano. Para tanto, neste início da apresentação consideramos pertinente discriminar quem são estas crianças, evidenciando-as enquanto crianças de zona rural ou de zona urbana. Sendo assim, Julieta, Tingo, Kauan, Pietra, Bob, Rilary, Violeta, Marcos, Carolaine, Letícia e Patrick são crianças advindas da região rural do município (majoritariamente de sítios e fazendas); enquanto que Isadora, João, Rosana, Bruce,

Tiago, Felipe, Brenda e Gabriele são crianças da cidade, residentes no bairro ao entorno da escola.

Iniciamos a discussão com a análise sobre as observações participantes em sala de aula, as quais, de modo geral, ofereceram indícios de que todas as crianças se constituíram reciprocamente como sujeitos de suas ações, participando ativamente na construção de processos educativos desencadeados nos afazeres cotidianos.

Em determinadas tarefas ministradas pela professora, frequentemente Julieta era a primeira da sala a terminar. Sentada em seu lugar, ela aguardava às novas orientações docentes. Por vezes, a menina se levantava e ajudava outra criança com a tarefa, ou ainda pedia à professora deixa-la ir à frente realizar a leitura de algum livro de história infantil – momentos, estes, tradicionalmente observados nos afazeres de sala de aula. No seguinte excerto apreciamos com mais afinco um episódio descritivo das condutas de Julieta:

Julieta terminou a atividade e começou a organizar seus lápis de cores no estojo. Inquieta, a menina começa a olhar para os colegas em sua volta, os quais ainda estão fazendo a tarefa. Curiosa ela pergunta para professora: *“posso sentar com o Bob? Porque acho que ele ainda nem começou a fazer e aí eu vou ajudando ele a ler e depois responder”*. A professora consentiu. Observando as ações da menina junto a Bob, noto o empenho e entusiasmo de Julieta, que parece novamente interpretar o texto, à medida que acompanha a leitura com Bob (DIÁRIO DE CAMPO II, 08-09-2014).

Para além da realização de sua própria atividade, Julieta se propôs a ajudar Bob ao perceber que o menino apresentava dificuldades com processos de leitura e interpretação textual; assim inaugurou-se um processo singular de ensino e aprendizagem aos pares. A atitude tomada pela menina possibilitou com que, ensinando Bob, ela aprendesse mutuamente, atuando enquanto sujeito da aprendizagem ao invés de somente aluna ouvinte de conteúdos ofertados pela professora.

Em circunstâncias semelhantes, em seu estudo, Paiva (2008) aponta que estas ações correspondem à dinâmica específica de ensinar e aprender, que possibilita às crianças de zonas rurais encontrarem certa afinidade entre elas e com o processo, tornando-se sujeitos da ação e construindo certa autonomia. Entendemos que a autonomia se constitui na medida em que o sujeito toma decisões de acordo com suas próprias concepções e ideais, e é conquistada gradativamente, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 1996).

Ao auxiliarem umas às outras, as interações entre as crianças de zona rural e delas também com as de zona urbana corresponderam a uma prática sistemática de ações em sala de aula, as quais frequentemente eram estimuladas pela professora, com vistas em cumprir um quesito estabelecido no plano de intenções do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Este quesito delega à prática educativa o incentivo de interações entre o alunado e a criação de estratégias à colaboração entre crianças, desejando instituir o valor da ajuda recíproca e solidariedade.

Mediante o episódio vivenciado por Julieta e Bob, bem como a outros momentos representativos de situações semelhantes, percebemos o quanto as crianças deste estudo foram participativas e colaborativas com os colegas de turma, auxiliando umas as outras em atividades pedagógicas, assumindo posturas articulados com o PPP da escola. Observamos que ao construir o conhecimento em pares, as crianças participaram da prática social do convívio escolar como autores e não simplesmente como objetos da ação educativa. Tal processo implica, necessariamente, o trabalho com e entre pessoas, assim como em ganhos na aquisição de conteúdos e saberes formulados em pares, já que as crianças de zona rural e urbana também se educaram ao se relacionarem (OLIVEIRA, et al., 2009).

Ainda no que tange às relações aos pares, outro excerto de diário de campo revela o diálogo entre Rilarity e Isadora ao desenvolverem a ilustração referente a um texto passado em lousa pela professora. As duas meninas demonstraram-se abertas para o diálogo, construindo interpretações únicas a respeito de uma dada situação. Neste caso, elas negociaram e criaram novas possibilidades de resolução:

Após terminarem de copiar o texto exposto em lousa, sobre a história de um menino e seu quintal, em duplas, a professora pede para que seja feita uma ilustração referente ao modo como interpretaram o texto [...]. Isadora começa a pintar a grama de verde e Rilarity diz que não é verde, que *“tem que ser marrom”*. Isadora faz uma expressão de não entendimento, dizendo: *“a grama que conheço é verde”*. Rilarity argumenta que o desenho deve ter cercas e para cerca parar em pé tem que ser marrom, como se fosse a terra. Ela explica: *“não tem como um desenho que é quintal não ter a cerca. Precisa ser marrom”*. Ainda sem entender, Isadora sugere que cada uma pinte uma parte de cada cor. Rilarity acata a proposição e elas terminam pintando todo desenho com as duas cores (DIÁRIO DE CAMPO VI, 17-09-2014).

Ao se relacionarem no momento de realização da tarefa, Isadora e Rilarity experimentaram o compartilhar de suas próprias impressões/interpretação sobre um mesmo contexto. Rilarity, com domínio sobre o cenário rural justifica a escolha da cor

marrom pelo fato de ali haver uma cerca. Isadora, mediante a argumentação de valor simbólico do espaço vivido por Rilarity, acata sua proposição e, sem abrir mão pelo seu gosto em colorir o quintal de verde, terminam colorindo a atividade com as duas sugestões. A análise da conjuntura vivenciada pelas meninas mostra-se em acordo com o indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), o qual diz que nas relações estabelecidas entre crianças constroem-se identidades e constitui-se a formação de personalidades, ora de modo pessoal, ora de modo coletivo.

Nos segmentos das falas das crianças na roda de conversa com o tema ‘o que significa ir à escola’, o depoimento de Rilarity demonstra os meios de socialização e amizade presentes nas relações entre as crianças: *“eu gosto de vir pra escola para mim¹² aprender, para ver com meus amigos como eles faz a lição e fazer junto também, e para mim não ficar burra quando crescer [...]”* (Rilarity, 9 anos, transcrição, 31-10-2014). Sua fala indica que as relações de troca e o convívio se dão de maneira mútua e respeitosa para com o outro. Para além desta compreensão, a menina expressa o ir à escola como possibilidade de deter conhecimento para um futuro promissor, com vistas em se tornar um adulto melhor, podendo ser mais inteligente, tido aqui como o contrário da expressão ‘burra’, utilizada por ela.

Na mesma conversa sobre ‘ir à escola’, Violeta, menciona:

“[...] pra mim é acordar muito cedo, toma café, por a roupa [...] mas eu gosto porque aqui eu brinco, eu aprendo, eu faço um monte de coisas com a professora e com os amigos que se eu tivesse em casa eu não ia ter com quem fazer e aí eu ia aprender quase nada das coisas que só aprende aqui”” (Violeta, 9 anos, 31-10-2014).

Torna-se notável o alto grau de importância depositado na escola pelas meninas, associando a escola como espaço para aprender os conteúdos sistematizados pela humanidade (*“das coisas que só se aprende aqui”*). As falas de Rilarity e Violeta, ambas de zona rural, indicam que a valorização do estudo e da aprendizagem está atrelada aos vínculos de amizade, os quais mediarão as relações entre crianças.

No que diz respeito aos vínculos de amizade, Carolaine também compartilha algo sobre seu amigo: *“eu venho no ônibus com o Patrick e entro e ele já tá com a cara assim [imita o menino com cara de sono] tudo amassado. [as crianças riem].”* (Carolaine, 9 anos, transcrição, 28-11-2014). Para Linck (2009) a noção de amizade

¹² Para a apresentação das falas, assumimos os erros gramaticais de linguagem coloquial expresso pelas crianças.

surge com a ideia de atividades compartilhadas em específicas situações e, neste contexto, estabelecem-se laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de intimidade/liberdade para com o outro.

Marcos e Rosana, respectivamente de zona rural e urbana, ilustram desde o modo como percebem o surgimento do vínculo de amizade até o como agir para que este vínculo permaneça. Na roda de conversa sobre o tema ‘amizade e amigos’ Marcos (9 anos) conta: “*quando assim: você chega em um lugar estranho e que chega perto de alguém estranho eu vou lá e converso com ele, ai depois vira meu amigo [...]*”. Para Rosana (8 anos): “[...] *pergunta o nome, chama ele para brincar aí depois que brinca já é amigo*” (transcrições, 14-11-2014).

Por meio das expressões das crianças, evidenciamos o diálogo enquanto um preponderante elemento inicial à aproximação das pessoas com vistas em se tornar um novo amigo. Deste modo e, em acordo com estudo realizado por Carvalho (2011), dentre a infância rural observa-se a manutenção de costumes e hábitos interligados às ações costumeiras dos sujeitos do campo, tal como as conversas e tradições oralizadas, onde as conversas não atuam apenas como bate-papo, mas sim como ação compromissada e intencional nas relações que se estabelecem.

Ainda neste contexto, Letícia, moradora no sítio Encanto, demonstra significar a ida frequente à escola como forma de fazer e manter a amizade, já que ela coloca a situação como possibilidade de brincar, diferentemente da situação ocorrida se ficar em casa¹³:

É amigo ajudando ele... aprendendo as coisas da escola com ele... participando junto das coisas... fazendo mais amigos... não brigar, ficar no recreio junto [...], não faltando muito da escola, porque aí você brinca mais do que se fica em casa que não tem nada pra fazer, se não fica sozinho e cuidando da casa [risos] (Letícia, 8 anos, transcrição, 14-11-2014).

A menina nos auxilia na percepção de que se por um lado frequentar a escola é oportunidade para brincar com os amigos, o ficar em casa acarreta em ociosidade ou na realização de serviços domésticos, expressando que o estar na escola é mais prazeroso do que ficar em casa. Rosana e Carolaine também se pronunciam: “*um bom amigo é aquele que ajuda sempre a gente na lição, fica na educação física, vai no banheiro*

¹³ Na fala de Letícia, notamos que mesmo tratando do tema gerador ‘a amizade e os amigos’, surgiram falas sobre o ambiente doméstico (que potencialmente deveriam aparecer no tema ‘casa e escola’). Isto revela a forma como se moldaram os momentos de rodas de conversa, ou seja, estabeleceu-se um assunto como fio condutor, mas isso não impediu que outros temas atravessassem a conversa.

[...]” (Rosana, 8 anos, transcrição, 14-11-2014); “[...] *fazer amigo é bom na escola porque é com ele que a gente come e fica no recreio... na hora de ir pra casa, conversa, faz a lição junto [...]*” (Caroline, 9 anos, transcrição, 14-11-2014).

Conforme o exposto nas falas das meninas, a prática do brincar também atuou como elemento crucial no processo de construção dos vínculos de amizade, pois, no brincar elas podem encontrar tempos e lugares para a fantasia, o faz de conta; a imaginação, estruturando um ambiente com atividades construídas e compartilhadas na convivência, imersos em valores próprios e significados (BORBA, 2007). Nas relações entre as crianças de zona rural e urbana, o significado principal dado ao brincar foi facilitar o processo de socialização entre si e sua integração junto à escola e amigos, para além de revelar-se em momentos de fruição, decisão, escolha, descobertas, perguntas e as soluções emergidas em circunstâncias lúdicas. Assim, as vozes das crianças emergidas neste contexto de roda, novamente sugerem à escola como um local de aprendizagem dos conhecimentos necessários para ser um adulto melhor, bem como um lugar para ter e conquistar amigos, brincar e aproveitar melhor o seu tempo, compartilhando espaços físicos com eles.

Mediante tais ponderações, levantamos uma sucinta reflexão (apenas com o intuito de apontar algumas considerações acerca das inúmeras funções sociais da escola, pois não temos respaldos teóricos suficientes para delimitar ao certo esse papel) sobre como a escola pode influenciar na construção de significados atribuídos pelas crianças de área rural aos espaços escolares, em função da margem de liberdade que parece oferecer às relações infantis. Uma dada situação emergida em sala de aula fomenta esta discussão:

Numa dada manhã, enquanto a professora passava lição na lousa, Bob, Tiago, Violeta e Patrick brincavam de bater os pés no chão, saltando com vigor para ver quem saltava com mais força. Num determinado momento, Pietra se aproxima e pergunta: “*do que estão brincando?*” Tiago explica: “*é para sair a terra do tênis, que liga o foguete no pé [...] tem que ir pra cima e volta forte*”. Em seguida, Pietra mostra a sola do seu tênis e diz que também vai brincar e ver com eles qual pulo do foguete é maior. As crianças consentem a participação da menina que logo é a primeira a pular. Após o movimento, as crianças verificam se saiu terra do sapato. Chega a vez de Patrick pular, ele realiza o pulo mais alto. No retorno do movimento, esbarra em uma das carteiras, causando barulho e chamando a atenção da professora, que, em tom alto e voz, pede para eles sentarem em seus lugares pararem com a bagunça imediatamente (DIÁRIO DE CAMPO XVIII, 12-11-2014).

Na brincadeira formulada entre as crianças de zona rural e urbana percebemos que houve um desprendimento das restrições impostas pelo contexto de sala de aula, possibilitando, por meio do brincar, a construção de um significado comum partilhado. O combinado das ações construídas pelos gestos e habilidades no saltar, os movimentos preparatórios, cenários e formas de dizer sobre a brincadeira, estabeleceram um novo plano de pensamento entre as crianças, onde novos significados foram elaborados, ou seja, a significação da sala de aula como espaço para vivenciar circunstâncias transcendentais à prática de cópia da lousa para o caderno, bem como para significação das relações entre os objetos e os sujeitos.

No ato de reflexão sobre como a escola pode ou não oportunizar espaços pré-determinados para o brincar e suas relações – igualmente colaborando para os significados que as crianças atribuem a este ambiente – destacamos que ao impossibilitar que a brincadeira perdurasse em sala de aula, perdeu-se a oportunidade de investigação sobre um contexto pensado e realizado pelas próprias crianças. Em outras palavras, deixou-se de escutar as suas ações, tendo-as como premissa para relação de aprendizado.

Ancoramo-nos em Korczak (1981); Rinaldi (2012) e Larrosa (2013) para realçar a sensibilidade ao escutar, visto que, partindo desta sensibilidade, possibilitamos às crianças formar e comunicar as representações atribuídas a um espaço, baseadas não apenas no que já está conformado para tal espaço, mas também naquilo que se aprende sobre o contexto de troca por comunicação e interação com os outros. Diante a convivência com as crianças, de modo geral, notamos que os moldes desta escola ainda não permite que os tempos de sala de aula sejam mais livres e fora dos moldes tradicionais de condutas neste espaço, ou que seja um espaço de escuta sensível às ações das crianças aos pares.

Passamos à análise interpretativa das relações entre crianças fora da sala de aula e, começamos por pontuar que o recreio foi significado como a categoria espaço-temporal mais bem quista nas relações gestada entre elas. Em suas falas sobre as significações ao recreio, apreciamos: *“é o mais legal da escola porque eu gosto de brincar de pular corda e pega-pega com a Letícia e o Tingo e de chocolate-ínglês também”* (Pietra, 8 anos, transcrição, 21-11-2014).

Neste dia de roda, ao mencionar a brincadeira ‘chocolate-inglês’¹⁴ todas as crianças se agitaram e logo começou um borbulhar de comentários sobre a brincadeira ser “*a mais legal*”. Com intuito de viver a brincadeira tão apreciada, Violeta, Bob, Rosana e Tingo rapidamente se levantaram para demonstrar. Neste momento, ficou nítido o entusiasmo e gosto da turma pelo ‘chocolate-inglês’, atribuindo à brincadeira como a prática cultural das crianças no auge deste período de recrear, já que inúmeras vezes ela foi presenciada nos recreios (DIÁRIOS DE CAMPO X, XVII, XXI).

Para além da compreensão da brincadeira, neste episódio percebemos a interação entre as crianças das culturas rural e urbana, demonstrando que quando se trata de conviver, estar junto e brincar, não há segregação por região de moradia, ou seja, aos poucos os dados vão revelando que para as crianças o estar na escola se dá de modo integrativo das culturas, o que implica na construção da cultura de pares (CORSARO, 2011).

As falas de Julieta também contam sobre o recreio: “*ah, o recreio é a parte mais legal; dá pra comer à vontade*” [todas as crianças riem] [...] *e pra brincar sem ninguém vir falar que não pode, a gente senta e levanta, vai aonde quer, fica que nem fica em casa [...]*” (Julieta, 8 anos, transcrição, 21-11-2014).

Apesar de estar inserido num contexto institucionalizado, atrelado a um espaço específico e com tempo e regras estabelecidos, o recreio escolar constitui-se importante lugar para liberdade longe dos olhares adultos, bem como para processos de ‘certa’ autonomia e liberdade entre os pares, já que, em acordo com Julieta, é o momento para circular e agir mais livremente, tal como a garota se encontra em períodos extraescolares.

Ainda durante o recreio, numa passagem do III Diário de Campo observamos a interação entre as duas amigas e a divisão espontânea dos lanches, em que Letícia sem pedir permissão, apenas por perceber que Isadora estava satisfeita, pega a caixinha de suco sobre a mesa e começa a tomar o restante da bebida, sentindo-se à vontade para tomar o suco mesmo sem o consentimento de Isadora [...] (DIÁRIO DE CAMPO III, 08-09-2014). Devido à afinidade entre as meninas, a divisão dos lanches ocorreu de

¹⁴ Nesta brincadeira as crianças formavam um círculo colocando uma mão sobre a outra, com as palmas para cima. Todos cantavam a seguinte música: “*chocolate inglês, tá na boca do freguês, de primeira qualidade, um, dois e três*”, e iam batendo na mão umas das outras. Quem levava um tapa no número três tinha que tentar pisar no pé de alguém. Se não conseguisse, podia indicar outra criança para tentar pisar no pé de outra pessoa. Quem tivesse o pé pisado saía da brincadeira. Ganhava quem ficava por último.

modo natural e espontâneo, nos levando à compreensão de que o ato de sentar-se próximo a um amigo possibilita compartilhar os pertences.

O convívio a campo nos auxiliou no entendimento de que para as crianças de zona rural o ato de dividir destaca-se numa ação embasada sobre o conceito de que “dar” é consideravelmente mais significativa e educado do que o “sobrar”, “estragar” e/ou “jogar no lixo” (Patrick, 8 anos, transcrição, 12-12-2014). Diante tal situação, refletimos sobre as condutas que permearam os vínculos solidários entre as crianças, de modo que elas compartilharam dos seus alimentos com solidariedade. “Em diversos momentos do recreio não houve a denominação entre o que é meu e o que é seu [...]. No interior daquele grupo os alimentos e outros objetos trazidos de casa eram compartilhados/emprestados” (DIÁRIO DE CAMPO VI, 17-09-2014).

Conforme exposto por Cruz e Carvalho (2006) o recreio é a categoria espaço-tempo que mais oportuniza condutas de divisão e apreciação de bens comum, como por exemplo, os materiais que levam à escola para brincar. Em diálogo com as crianças, Bob se expressa: “*em todo o recreio a gente fica brincando, nói come, corre, lava as mãos, vai no banheiro. E o que tem de mais legal que eu gosto mais é a parte que pode brincar das coisas dos outros*” (Bob, 8 anos, transcrição, 21-11-2014).

No mesmo sentido, Marcos, muito amigo de Bob, ambos moradores da fazenda Mundo Novo, complementa a fala do menino: “*todo o dia quando eu vou comer eu lavo as mão, aí eu pego pra cume e sento com meus amigos: o Bob, Tiago, João, Bruce e acho que o Patrick tamém né?! E aí a gente brinca de esconder embaixo das mesas, de correr, de fazendinha, de polícia e ladrão...*” (Marcos, 9 anos, transcrição, 21-11-2014). Deste modo, verificamos que o recreio vivido por estes meninos desencadeou-se oportuno para manifestar e criar diversas brincadeiras, incluindo as brincadeiras que remetem às origens das crianças, tal como a ‘fazendinha’, rememorada por Marcos.

Sobre estas brincadeiras, resgatamos um momento que extrapolou o recreio escolar e se concretizou em uma atividade dirigida pela professora de sala de aula de modelagem em argila. Neste dia, as crianças foram até o pátio e lhes foi entregue uma porção de argila, pronta para modelar. A sugestão docente era confeccionar um brinquedo para depois brincar com ele. Os meninos, especialmente, modelaram homens em cima de cavalos e varas de pescar.



Figura 3 – Patrick expõe sua modelagem de argila de dois homens em seus cavalos.

Assim, podemos extrair que crianças significaram o recreio e os momentos extra sala de aula como um dos melhores acontecimentos da rotina escolar; momentos em que se davam as trocas de modo frequente e as possibilidades para fazer escolhas e se relacionarem mais ‘livremente’ com o amigo, a partir do compartilhamento de materiais e/ou alimentos.

Em acordo com os achados na dissertação de Cassimiro (2012), o momento para estar junto com o colega de classe fortalece a associação do conceito de amizade com a partilha, ou seja, as relações, brincadeiras, gestos e olhares estabelecidos entre estas crianças – que deliberadamente escolhiam sentar-se/brincar juntas – nos levam a entender que elas compreendem a necessidade de dividir os pertences (brinquedos trazidos de casa e/ou construídos por eles mesmos na escola) como forma de respeito aos valores sociais que mediam um bom convívio humano/escolar.

Em meio à análise dos dados, é possível dizer que as crianças de zona rural e urbana expressaram convivência harmoniosa nos distintos espaços escolares, de modo que a convivência também foi aprendido, pois diariamente elas aprendiam as possibilidades, os limites, a serem solidárias e a reconhecer o respeito exigido no compartilhar de vivências com o outro. Com Boff (1997, p. 33), compreendemos que “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, e a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim viver *com* elas e não *apesar* delas”.

Contudo, percebemos que as relações de convivência foram marcadas por tensões e disputas, por vezes, conflituosas, sendo inevitáveis nas relações diárias destas crianças. Destarte, da mesma forma como elas perceberam a relação harmoniosa existente entre os amigos, também perceberam relações envolvidas por conflitos. Na roda com o tema ‘brigas’ Pietra nos diz: “*quando é amiga não fica de mal. Amiga é pra*

sempre, mas tem amigos que parece que não é, porque às vezes fica de bem às vezes fica de mal. Isso não é ser amigo” (Pietra, 8 anos transcrição, 28-11-2014).

Em contexto semelhante observamos que as relações entre as crianças foram permeadas por situações de confronto; no caso do excerto seguinte, justificada pela não contemplação dialogável das ideias e pela exclusão de Violeta durante a brincadeira.

No recreio, Gabriele, Violeta, Julieta e Brenda estavam sentadas uma ao lado da outra, compartilhando o mesmo banco próximo à mesa de refeição. Observei que Julieta e Gabriele tinham alguns brinquedos em mãos, boneca tipo Barbie e outros objetos relacionados à casinha da boneca. Violeta, por sua vez, sem brinquedos, de repente, tira do bolso algumas cartas com desenhos da Barbie, todas confeccionadas em cor de rosa, repletas de brilho/cores e com imagens das bonecas indo ao shopping, no carro, na praia¹⁵ [...] e mostra para Julieta. Gabriele, ainda mastigando suas bolachas, somente observa a ação das meninas e, em seguida, dirige-se somente para Julieta [sentada ao seu outro lado] e começa a organizar os seus brinquedos e discutir de qual história irão brincar. Violeta, percebendo que não havia sido incluída, pergunta às meninas: “*posso brincar?*” E Gabriele grita: “*Não!*”. Violeta com expressão surpresa questiona: “*Mas por quê?*”. Então, novamente gritando, Gabriele repensa e diz “*Pode, mas você brinca com as suas cartas só!*” Violeta fica por perto lançando suas cartas com força no meio da brincadeira. Mesmo não interagindo diretamente com os brinquedos de Julieta e Gabriele, ela não troca de lugar. Ao lançar as cartas em direção das bonecas, Violeta ri alto. Gabriele lança olhares repressivos à Violeta e continua brincando somente com Julieta (DIÁRIO DE CAMPO XVIII, 29-10-2014).

Violeta, ao ter seu pedido de participação negado por Gabriele começa a arremessar a cartinhas como forma de expressar seu descontentamento e, de algum modo, tentando fazer parte da brincadeira. Segundo Winnicott (1982), durante as brincadeiras as crianças também podem manifestar insatisfações e, estas podem ocasionar danos reais às pessoas. Contudo, em meio à brincadeira ela pode ser manifestada sem grandes prejuízos às relações concretas, neste caso, no vínculo de amizade entre as meninas. Dialogando sobre a temática ‘brigas’, nas falas das crianças apareceram elementos que dão vida ao modo como elas significaram as situações conflituosas: “*A Julieta nem sempre é minha amiga, mas quando a gente traz um brinquedo legal ela fala: “vamo sê amiga?” aí, a gente é. Aí tem que deixar ela*

¹⁵ Com o excerto acima, direcionamos os olhares aos brinquedos trazidos pelas meninas de zona rural. Trata-se de bonecas Barbie indo ao shopping, passeando de carros, ou seja, objetos representativos de um contexto de vida urbano, que de acordo com o imaginário social estereotipado não correspondem às pessoas de área rural. O fato das meninas possuírem bonecas deste gênero e simbolizarem ‘a vida moderna/capitalista’, demonstra que os hábitos de vida e costume verificados entre as populações rurais e urbanas destoam cada vez menos.

brincar, mas quando o brinquedo perde a graça ela fica de mal da gente” (Violeta, 8 anos, Transcrição 28-11-2014).

Ressaltamos que em nenhum momento as origens das crianças foram precursoras para o desencadeamento de conflito. Conforme exposto acima, os motivos eram outros, ora relacionados a suportes lúdicos ou a contrapontos de ideias. Na fase de coleta de dados, as situações conflituosas foram manifestadas como modos possíveis de sociabilidade entre os pares. Assim, verificamos o movimento de distanciamento e aproximação entre as crianças, através de impasses singulares, mas que garantiram o estar junto e o saber resolver juntos.

À medida que as crianças vão assumindo certas posturas e formando opiniões distintas umas das outras, moldadas por sua bagagem cultural e social, os conflitos começam a ser entendidos como parte das relações de convívio. Se por um lado, os amigos são aqueles com quem se pode dialogar, aprender, brincar, rir e compartilhar momentos bons, por outro, correspondem aos conflitos e até brigas inevitáveis (confrontos físicos), as quais fazem parte do relacionamento.

Os conflitos foram compreendidos por essas crianças não necessariamente como episódios antagônicos à amizade, pois seus rompimentos não duravam mais que alguns minutos. “Ao longo da coleta de dados, não presenciei situações conflituosas entre as crianças a ponto de necessitarem da intervenção das inspetoras/figura adulta. Ali, tudo foi construído, vivido e resolvido, entre elas” (DIÁRIO DE CAMPO XXIV, 17-11-2014). No mesmo sentido, Kauan – sempre quieto nas rodas de conversa, neste dia relata:

[...] eu tenho o Tingo de amigo e quando um dia gente briga, depois no outro dia a gente fica de bem, né, Tingo? [direcionando o olhar para o garoto que também compunha a roda]. Porque se a gente não se vê a tarde lá em casa [os meninos residem na mesma fazenda] no outro dia no ônibus ou aqui, a gente também já tá de bem” (Kauan, 8 anos, transcrição 28-11-2014).

No cerne deste contexto, acordamos com as reflexões trazidas por Caierão (2008): rompimentos, conflitos e brigas tomam outras dimensões e significações para as crianças de diferentes idades e também para os adultos, identificando que as diferentes gerações, compreendem essas manifestações de modo mais ou menos radical e, por sua vez, são resultados de fatores sociais e culturais.

Para além dos vínculos de amizade, das partilhas e conflitos, a análise das relações entre as crianças de zona rural e urbana permitiu compreender as relações de

gênero que permearam este contexto. Assim, a diferenciação de gêneros feminino e masculino também foi significada em momentos de atividades coletivas, ao compartilharem conhecimentos e valores sobre os distintos gêneros.

Durante a coleta de dados, as considerações sobre o relacionamento entre menina e menino foram significativas e verificadas a partir das percepções das crianças sobre as diferenças físicas existentes entre os sexos e pela busca empregada por elas, em descobrir mais sobre o outro na interação em pares. Deste modo, no relacionamento menino-menina, na educação física, observamos:

Hoje realizada na sala de vídeo, a professora distribui os colchonetes ao centro da sala formatando um círculo e anuncia que irão brincar de ‘queda de braço’. Primeiramente, ela chama por Kauan e pede para que ele escolha o amigo que queira disputar, desde que ele tenha o mesmo biotipo. Kauan para por um momento, olha para todos da turma e acaba escolhendo Felipe. Os meninos disputam, enquanto o restante das crianças vibra/torce a favor de um ou de outro. Depois, foi a vez de Felipe escolher alguém. Ele chama por Rosana. Tingo se empolga e menciona: “*uh, um menino e uma menina. Quero vê.*” A menina acaba por vencer. Na situação, Brenda diz: “*o loco, menina é forte também*”. Em episódios seguintes, Rilary escolhe Marcos e, mais uma vez, comentários sobre a disputa entre os sexos diferentes voltam a surgir [...] (DIÁRIO DE CAMPO XXX, 05-12-2014).

A partir do excerto e mediante as compreensões de Fernandes (2008), consideremos que nem todas as relações entre meninos e meninas devem ser interpretadas enquanto ofensa ou depreciação de um sexo em relação ao outro, mas sim como oportunidade de aprendizagens e vivências constituintes de seres que se experimentam e se constroem. Reconhecemos que as crianças assumiram algumas posturas que o senso comum alega ser pertinente a um sexo ou outro, como por exemplo, estereótipos no modo de se vestir, escolhas pelas brincadeiras, cores, afazeres etc; mas em sua maioria, elas compreenderam a questão do gênero sem deixar que esta interferisse em suas relações.

Na roda com o tema gerador ‘respeito e regras’, Bruce nos conta: “*tem dia que eu fico brincando sozinho no recreio, até quero brincar de polícia e ladrão, mas os meninos ali que brincam direto de polícia [aponta na roda para alguns meninos da turma] não deixa, aí se eu chamar a Rosana e a Letícia elas brincam comigo normal*” (Tingo, 9 anos, transcrição 12-12-2014).

Em contexto semelhante, nos alongamentos propostos na aula de educação física, verificamos:

[...] cada criança realizava o movimento de seu próprio jeito, ao mesmo tempo em que brincavam com o colega ao lado. Observo Carolaine, fazendo a atividade e brincando sozinha de se jogar ao chão e se levantar, repetidamente. Em seguida, percebo que Patrick, Marcos e Tiago também vão ao chão de maneira forte e rápida. Kauan, voluntariamente, se envolve na brincadeira. O menino se demonstra o mais empolgado e questiona Carolaine [brincando no outro canto da quadra], em tom alto de voz: “*Carolaine, óh, e se você se jogar assim?* [faz o movimento] *porque aí tem um monte de jeito pra gente se jogar no chão [...]*”. Logo o vejo caído com os braços e barriga para cima (DIÁRIO DE CAMPO XXV, 19-11-2014).

Neste episódio, observamos que tanto os meninos quanto Carolaine participaram na construção de uma brincadeira novamente criada no decorrer de uma atividade direcionada pela professora. Neste excerto, notamos que a interação entre as crianças não foi impedida em função do sexo, tão pouco em função da origem das crianças, sendo que os gêneros, como uma norma que disciplina os corpos e estabelece lugares distantes entre as crianças (FERNANDES, 2008), não fez muito sentido para as relações entre as crianças do terceiro ano.

Outra circunstância se deu numa dada manhã durante uma prática de cópia de texto da lousa em que Gabriele fazia pequenas pausas na escrita e imitava Tingo numa dança, jogando os braços para lá e remexendo na cadeira, cada qual sentado em seu lugar. “Os movimentos que Tingo fazia (sentado do outro lado da sala), de longe, Gabriele imitava, e os dois se divertiam. Com um rápido gesto com as mãos e trocas de olhares, as crianças trocavam de papéis” (DIÁRIO DE CAMPO XIX, 31-10-2014).

A descrição deste episódio novamente oferece vislumbres de que as relações entre as crianças não revelaram segregação em função da diferenciação de gênero ou origem, pois elas interagiam entre si. Isto também apareceu a nós de modo mais perceptível nos momentos em que elas realizavam brincadeiras e não assumiam papéis socialmente expressos como de meninos ou meninas, embaralhando-os. Pelos distintos espaços escolares observamos a interação e o compartilhamento de valores sobre os gêneros feminino e masculino. Além das observações, por meio de suas falas percebemos que nas relações havia troca de conhecimentos aprendidos no meio social em que se inseriam. Sobre isto, Rilary na roda de conversa com o tema ‘escola e casa’ compartilha de seus entendimentos sobre a questão de gênero: “*lá na minha fazenda tem o André. Eu não sei como ele consegue ficar o dia todo descalça [...]. Eu num fico descalça que quando pula corta o pé. Mas ele, acho que nem sente porque é menino também [...]*.” (Rilary, 9 anos, Transcrição 31-10-2014). Em sua fala, a menina expressa

a condição descalças de André por ser menino, evidenciando o sexo masculino enquanto fisicamente mais forte e menos sensível às dores físicas.

Contudo, e ainda que compreensões como estas tenham surgido nas falas das crianças em alguns momentos, nas relações entre elas foram presenciados o respeito e a compreensão da condição do outro, de modo que as interações constituíram-se espontaneamente. Observamos que as relações foram estabelecidas entre os pares em diferentes contextos escolares, sendo que no recreio e na educação física isso se tornou mais evidente pela própria configuração espacial e pela escolha de estarem com as crianças que possuem maior afinidade.

Em suma, nesta subcategoria, destacamos que ao estabelecerem vínculos afetivos, as crianças de zona rural e urbana construíram um saber e um conjunto de práticas partilhadas, estreitando e associando a sua formação como sujeitos culturais à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Consoante Borba (2007) este saber é base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas experiências escolares e pode ser composto pela influência de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis.

A partir da análise dos dados, verificamos a convergência das culturas infantis, o que resultou na formação de uma terceira cultura, oriunda da fusão da cultura advinda do meio rural e urbano. A formação desta terceira cultura ofertou indícios para interpretação de que as crianças estabeleceram um bom convívio. Em meio às suas relações, percebemos a existência do dinamismo da diversidade e universalidade, ou seja, se em diversos segmentos sociais nota-se a disparidade das ações realizadas por grupos de zona rural e urbano, no que corresponde a estas relações escolares observou-se posturas congruentes nos modos de brincar; realizar as tarefas pedagógicas; solicitar ajuda à professora; etc. Observou-se a produção de uma cultura única desvincilhada em pares, ou seja, as crianças se expressavam de modo semelhante, a ponto de tornar a distinção entre as crianças do campo e da cidade dificultosa.

Tal diversidade e unidade traduzem em permanência e transformações de saberes efetuado pelas próprias crianças, traduzindo o estar na escola para estas crianças como mais uma experiência de vida que simultaneamente une e caracteriza a identidade social do grupo de crianças como um todo, mostrando-se unificada em uma cultura de pares própria da infância (SARMENTO, 2002).

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que

permite representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas [...]. A interactividade é, deste modo, estratégica, se acompanhada de uma conjunto de acções táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como “amigos” dos companheiros de actividade; [...] a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem, [...] criam nas crianças a sensação de “grupo” (SARMENTO, 2002, p. 63).

É importante demarcar que nas experiências escolares (com seus códigos próprios, seleção, hierarquização e seus mecanismos de transmissão de conhecimentos e valores) as crianças vão se constituindo como agentes de sua identidade social, organizando suas ações e interações com autonomia, na medida em que elaboram planos e formas de ações conjuntas, assim, criando regras de convivência social e de participação nas atividades. Parafraseando Borba (2007) “nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre os pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais”.

Por fim, analisar as relações entre as crianças, para além de possibilitar a compreensão de como elas significam suas experiências escolares em comunhão, contribui também para a reinvenção do modo como a escola tem sido pensada, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, a de um lugar onde as crianças se constituem enquanto grupo de determinadas regiões, opinam e constroem ações culturais. Para tanto, é necessário que seja possibilitado à criança o direito de participação cidadã em um espaço inerentemente pertencente a ela.

Relações crianças-educadoras¹⁶:

Neste item de discussão consideramos pertinente trazer à tona as relações das crianças e educadoras, pois às falas das crianças somam-se muitas outras, e é também desse conjunto de vozes que a escola se faz.

De modo geral, as crianças demonstraram ter abertura para dialogar com os adultos, especialmente com as professoras de sala de aula e de educação física, com as quais conviviam mais diretamente. Observamos episódios em que tanto as crianças quanto os adultos puderam falar sobre si mesmos e compartilhar curiosidades sobre o

¹⁶ Por educadoras, consideramos todas as profissionais adultas atuantes na escola. Nesse quadro, abarcamos desde a presença da pesquisadora até a presença das professoras de salas de aulas, educação física, inspetoras, secretárias, coordenadoras pedagógicas, merendeiras que, de algum modo, se relacionam e educam no ambiente escolar.

momento vivido ou sobre os acontecimentos da vida particular. No excerto abaixo apreciamos o seguinte cenário:

A inspetora abre a porta da sala de aula e pergunta à professora: “*seu pai está bem? Ele melhorou?*” Essa questão foi feita em voz alta, possibilitando com que as crianças ouvissem. Imediatamente, Letícia pergunta: “*ah, é verdade... Professora, seu pai já tá bonzinho?!?*” Percebi que as crianças já sabiam que o pai da professora estava doente. Considerei interessante saber que as crianças têm conhecimento parcial sobre a vida pessoal da professora, já que, por caráter da própria docência, o professor tende a ter uma participação maior na vida das crianças do que o contrário (DIÁRIO DE CAMPO XVI, 22-10-2014).

Os espaços de aproximação de vidas entre a professora e as crianças possibilitaram com que os vínculos fossem mais estreitos, de modo que as crianças demonstraram certo interesse e preocupação para com as situações de vida da docente. Para Sommerhalder e Alves (2012) o professor torna-se objeto de desejo da criança, a qual desenvolve empatia por seu professor. Esse processo desencadeia certa afinidade entre os sujeitos o que, também, pode fazer com que a criança se apaixone pelo conteúdo pedagógico a partir do modo como o professor lhe apresenta, somada à construção de vínculos afetivos com o mesmo.

O interesse pelo conteúdo e a construção da aprendizagem se resulta possível a partir da presença do outro, neste caso, do professor como o outro humano na relação educativa. Os autores citados ainda apontam: “o professor, por se constituir como Outro na relação intersubjetiva, assinala seu fundamental processo educativo da criança, papel que é estabelecido pelos incontáveis modo de lidar com a libido e transformá-la” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 244).

No excerto de diário de campo apresentado a seguir, vislumbramos aspectos das práticas educativas direcionadas pela professora de sala de aula:

A leitura feita pela professora trata da história de uma festa feita pelos animais ocorrida no céu. Num dado momento da história, o personagem pássaro ficou gozando da tartaruga, pois esta não iria conseguir chegar ao céu, já que ela não poderia voar até lá e, assim, seria excluída da festa. Neste momento de leitura, a professora faz uma pausa e pergunta às crianças [atentas na história] quais soluções poderiam ser dadas para que a tartaruga pudesse participar. Isadora e Rosana começam a opinar. Atravessando a fala das meninas, Patrick começa a dizer em voz alta: “*não tem o que fazer, se ela não avoa porque não tem asa então ela não vai e vai ficar pra trás mesmo, profe*”. A professora intervém dizendo que na vida nem sempre temos as melhores possibilidades para conseguir com facilidade o que desejamos, mas que não podemos desistir antes de procurarmos

soluções. Ouvindo o comentário feito pela professora, Bob então sugere: “*porque ela não chama outro animal grande que voa e sobe nele e vai junto?!?*” (DIÁRIO DE CAMPO XV, 20-10-2014).

Ao aproveitar o contexto da história para refletir algumas situações de vida cotidiana, tal como as dificuldades encontradas no dia-a-dia, o momento pedagógico construído pela professora ofereceu ao ambiente escolar um campo oportuno para inter-relações de conhecimento e autoconhecimento, ancorado em meio às estratégias de ensino propostas pelos documentos legais para esta fase da Educação Básica. Em geral, a docente apresentava preocupação com a apreensão dos conteúdos formalizados pelas crianças, no caso da história, atenta à interpretação do texto e compreensão do que estava sendo lido. Além disso, em suas práticas ela transcendia tais preocupações ao buscar construir com as crianças alguns valores à vida humana como um todo.

As relações com esta professora sustentaram-se em meio às interações de respeito para com o outro, expresso por sua postura humilde em acolher as falas das crianças e em consentir alguns de seus pedidos. A análise dos diários de campo nos permite a compreensão de que a professora tentou não reduzir seus afazeres pedagógicos em situações puramente técnicas, com métodos engessados; ela empregou práticas educativo-pedagógica. Sobre estas práticas, destacamos a incorporação da dimensão social do processo de constituição do conhecimento, em apreensão de valores inerentes à formação humana e cidadã, independente da inserção da criança em áreas rurais ou urbana, ou seja, desempenhava a garantia de um processo de ensino e aprendizagem não em função das origens residenciais.

Nas relações detidamente com crianças também foram presenciadas algumas condutas de poder e de hierarquização, as quais atribuíram às práticas docentes um viés autoritário e de não reconhecimento das especificidades infantis. Deste modo, observamos que na tentativa de acertar, por vezes, a professora de sala demonstrou-se equivocada, ao não considerar a existência das subjetividades e necessidades próprias das crianças rurais e não rurais.

A título de exemplo, nos retratamos a Marcos, menino com nove anos de idade e morador da fazenda Mundo Novo. Trata-se de uma das crianças que mais faltou à escola, fazendo com que a professora cobrasse a sua atenção/concentração nos conteúdos escolares, bem como mais empenho nas tarefas de casa, pois estas quase não eram feitas. No período da coleta de dados, Marcos apresentou notas baixas em avaliações de português e matemática, além de frequentemente receber ajuda das

meninas em atividades de sala. O trecho de diário a seguir ilustra uma dada situação envolvendo o garoto:

As crianças começam a copiar o cabeçalho da lousa e Julieta anuncia que já sabe escrever bem com letra de mão e que hoje irá escrever assim. A professora reforça o ato na menina: “ *muito bem!*”, dizendo que todos tem que começar a melhorar a escrita com letras de mão. Terminando de passar os escritos na lousa, a professora circula entre as fileiras de carteiras para ver quem está terminando. Detém-se aos afazeres de Marcos, parando ao seu lado e questiona: “ *você esta treinando escrever em casa? Por que a coisa tá feia, desse jeito vai chegar o final do ano e nada*”. Marcos apenas balança a cabeça com um gesto positivo. O menino demonstra-se ainda mais ‘fechado’/encolhido na carteira e continua olhando fixamente para lousa e transferindo as letras para o caderno. Ela aproveita o contexto para dizer que ele não pode ficar quieto esperando que sempre alguém faça as coisas por ele, finaliza chamando a sua atenção: “ *tem que fazer... Começar a se virar e ficar mais atento e com vontade de estudar, para ficar cada vez melhor, não é?!*” (DIÁRIO DE CAMPO VI, 17-09-2014).

Na situação acima descrita, observamos reflexo de uma pedagogia centrada no professor, em que envolvidas numa prática de cópia, as crianças foram comparadas entre as que apresentavam maior e menor aprimoramento da escrita. Ao mencionar ‘ *a coisa tá feia*’, a fala da professora pôde ser interpretada como uma ofensa ao menino, já que este permaneceu ‘fechado’ na carteira. Neste ínterim, reconhecemos a preocupação docente em garantir com que Marcos tenha condições futuras para continuar aprendendo, porém, as posturas empregadas na garantia deste aprendizado podem ser interpretadas como ato de violência simbólica e de desconsideração das particularidades de Marcos.

Um dos principais conhecimentos postulados pelas orientações gerais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004) pauta-se na aprendizagem da leitura e escrita, igualmente nos conceitos matemáticos básicos direcionados para a compreensão da realidade ao redor. Neste sentido, reconhecemos que as práticas da professora de sala de aula estiveram articuladas com o referido documento governamental, ao verificar coerência com a legislação na realização de atividades que oportunizam as crianças o exercício de leitura e escrita, além de conduzi-las por uma forma que estimulasse o bom convívio entre os membros da turma. Contudo, na maneira como os conhecimentos foram apresentados (ainda que em acordo com as linguagens compatíveis às idades destas crianças), em sua maioria, a professora não demonstrou a percepção de que o

processo de aquisição de conhecimentos não é uma dinâmica uniforme e temporal, já que ela esperava que as crianças progredissem todas ao mesmo tempo nas tarefas.

No próximo excerto, apreciamos uma situação envolvendo Bruce, que reside dois quarteirões da escola e, frequentemente, foi dito o mais ‘bagunceiro’ da turma:

A professora percebe que Bruce está atrasado com a lição e chama a sua atenção. O menino parece não se importar com a fala da professora. Continua fazendo a sua maneira, mais devagar e submerso em suas ações. Demonstrando estar usando da paciência, a professora pede: *“copie logo para darmos andamento na lição”*. Irritado, Bruce diz: *“quê quê têm? E daí? Deixa eu!”*. A professora se surpreende com a resposta do menino e, respirando fundo, argumenta em tom alto de voz: *“eu te incentivo a fazer a lição porque gosto de você e quero que seja um bom aluno como os demais da classe”*. Finalizando a frase complementa: *“mas se ainda assim você não quiser fazer a tarefa, então pense bem, pois também não terá direito ao recreio”*. Ainda resmungando baixo na carteira, o menino continua copiando expressando-se ligeiramente (DIÁRIO DE CAMPO II, 03-09-2014).

Na ocasião, Bruce entende a autoridade exercida pela professora e toma conhecimento das condicionantes para poder ter o momento de recreio, dentre elas, a necessidade em se dedicar à aprendizagem dos conteúdos propostos, empenhando-se nas tarefas de sala de aula. Para Sarmiento (2003), as condutas da professora perpassam pela relação de cuidado, e são justificáveis, pois são nas relações/orientações que as crianças também aprendem as formas de ser e estar na escola.

Ao chamar a sua atenção, refletimos que o cuidado desenvolvido pela professora não se tratou de um cuidar em dimensões puramente físicas, mas cuidar no sentido de zelar pelo seu bom desempenho escolar e garantia da aquisição de novos conhecimentos, especialmente à alfabetização. Assim, exercendo uma relação de cuidado para com Bruce – assumindo o compromisso em fazer com que ele aprenda conceitos –, ao ameaçar a perda do recreio, novamente a docente reforça que todas as crianças devem assimilar determinado conteúdo em circunstâncias cronológicas iguais, desconsiderando as particularidades.

Na roda de conversa com a temática ‘ensinar e aprender’, momento em que as professoras não estavam presentes, as crianças expõem suas percepções:

[...] o bom é que a professora deixa a gente falar. Não é sempre também, tem vezes que ela podia ser um pouquinho melhor ... mais com calma com a gente... mais a gente vai falando o que acha que é daquilo que estamos estudando e isso ela deixa e fala pra falar mais (Gabriele, 8 anos, transcrição 05-12-2014).

Na mesma roda, ao redirecionarmos a conversa para os pedidos que as crianças fazem em sala de aula, Carolaine também se expressa: *“toda vez eu peço pra ‘pro’ deixar eu ler o livro e ela não deixa quase nunca [...], porque ainda não terminou a lição da lousa”* (Carolaine, 9 anos, transcrição 05-12-2014).

A fala de Gabriele reflete à possibilidade de poder expor sua opinião no momento de aula, mas logo é atravessada por um incomodo com a atuação da professora. Ao possibilitar maior participação das crianças para com o conhecimento construído em sala de aula, bem como oportunizar a manifestação de curiosidade pelo inusitado, a professora atenderia ainda mais os pressupostos pelos documentos oficiais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), no que tange a capacidade permanente da criança em aprender e exercitar a autonomia.

De modo geral, compreendemos que a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos que compõem a realidade das crianças (superando a aprendizagem limitada à memorização e repetições de exercícios) ficou à margem dos processos educativos desencadeados em sala de aula, pois fortemente presenciemos o excesso de práticas de cópias de texto da lousa. A cópia, neste sentido, corroborou com uma educação que não busca a problematização dos conceitos, conforme proposto por Freire (1993), posto que a cópia somente têm significado quando o que se transcreve para o caderno faz algum sentido à vida de quem realiza o ato mecânico de escrita. Fato este não observado no dia-a-dia de sala de aula, com efeito, segundo as vozes das crianças na roda temática ‘o que significa vir à escola’, crianças de zona rural e urbana, respectivamente, compreenderam: *“a gente copia [...] e enquanto não acaba não pode mudar de jeito [...]”* (Patrick, 8 anos, 31-10-2014). Para João: *“[...] tem dia que a gente só faz a mesma coisa aqui, tudo igual, de escrever, de ir lá na frente responder a lição de casa [...]”* (João, 9 anos, 31-10-2014).

Com base nas falas dos meninos e nas leituras dos diários de campo (convívio), podemos inferir que a constante prática de cópia esteve revestida de um caráter disciplinar, ou seja, para preencher o tempo e manter as crianças ocupadas, impedindo-as de conversar, de levantar da cadeira, para acalmar os agitados, ou ainda, para transmitir conhecimentos por meio da repetição reiterada.

Apesar dos descompassos acometidos nos afazeres pedagógicos diários, genericamente, verificamos que as professora de sala e de educação física empenhavam-se em abrir portas para o encontro e proximidade cultural com as crianças de zona rural. De um modo sutil e cuidadoso, as atividades foram organizadas em sintonia com o

planejado para a fase do terceiro ano. Por este ângulo, reconhecemos dias de inserções que contribuíram de forma ímpar para a discussão e compreensão dos resultados obtidos neste estudo.

Abaixo, exemplificamos com um determinado situação em que a professora organizou temáticas de atividades que se relacionavam diretamente com o campo:

A professora anuncia que irá retomar a leitura do livro de ontem. Nesse momento, Letícia já se empolga e grita: “*que legal!*”. A obra intitula-se por “Sai da frente vaca brava” e conta a história de vida de uma menina chamada Naná de dez anos de idade que morava na fazenda, numa casa bem pobrezinha e afastada da cidade [...]. A personagem tinha que ir a pé para a escola.

Num dado momento, a professora interrompe a leitura, dizendo: “*não era como vocês que tem o ônibus, ela ia andando, sozinha. E vocês tem ônibus que passa quase que na frente de casa e tem um monte de gente que vive faltando*”. As crianças ouvem o comentário feito pela professora em silêncio.

Retoma a história e conta que Naná acaba chegando muito cansada por tanto andar e, por isso, não consegue se concentrar nas lições. Um belo dia, no caminho à escola, Naná encontrou uma vaca muito brava e, por isso, teve que desviar o caminho e chegou depois do recreio na escola. Novamente, a professora interrompe partes da história e questiona as crianças sobre o que estão achando e as incentiva a dizerem como pensam que será o final. Kauan, Letícia e Julieta são os mais participativos e vão tecendo outros contextos à história, colaborando com a professora na construção da aprendizagem [...]. A história vai tomando rumo final. A vaca encontrada no caminho torna-se amiga de Naná, e a história abarca conceitos sobre a escassez de recursos para as pessoas que moram afastadas da cidade e sobre a exploração de mão de obra infantil. Ao final, a professora faz uma relação entre a história e o contexto de vida dos alunos de zona rural da turma. Dizem que tem muito a ver com eles, pois também acordam cedo para esperar o ônibus passar, por vezes, encontrando obstáculos para chegar na escola, gerando atrasados ou até mesmo ausência no dia [...]. Letícia levanta mão e se expressa: “*gostei do livro porque a vaca ficava na escola junto com as crianças e eram amigas e também que o prefeito só faz as coisas boas quando vai um monte de gente lá falar e reclamar*”. Pietra acrescenta: “*gostei de que as crianças vão todas juntas lá pra fazenda da Naná e lá brincam de tudo que nem a gente aqui*”. Finalizando a leitura, a professora diz que deixará o livro circular pelas carteiras (DIÁRIO DE CAMPO XXVI, 21-11-2014).

Neste dia foi observada uma condição importante para que as crianças pudessem se reconhecer como parte de uma determinada cultura e, possivelmente, construir identidades afirmativas, à medida que parcialmente se reconheceram no conteúdo abordado na história infantil. A breve discussão gerada ao final da leitura pôde levá-los a deter maior compreensão à realidade, refletindo sobre ela.

O veículo não transportava apenas o físico, mas com ele os costumes, crenças, expressões e os hábitos para dentro da escola, levando a personagem a perceber os valores atribuídos às suas manifestações culturais, por intermédio do contato com o urbano. O trânsito casa-escola trazido pela história pôde ser visto como uma representação metafórica do processo transcultural que ocorre nesse contato: a criança entra no ônibus e parte em direção a um meio pouco conhecido e muito idealizado; condição esta, próxima da realidade vivenciada pelos sujeitos deste estudo.

Por isso, as propostas de práticas pedagógicas e as político-pedagógicas devem estar articuladas à realidade do seu alunado, para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor a criança e valorizar a sua cultura local (BRASIL, 2010). O cuidado manifestado pela docente em contemplar uma história sobre parte do universo rural reflete o seu compromisso em tentar fazer da escola um espaço acolhedor e com perspectivas interculturais; caminho este muito valioso, pois para Leite (2002) a importância em respeitar e compreender as diferenças como marca de nossa condição humana, ilumina o papel cultural da escola, defendendo o encontro de culturas e a não hierarquização entre elas ou subordinação de uma à outra.

Sobre isso, acrescentamos que a compreensão do universo cultural é imprescindível para que as ações pedagógicas sejam pertinentes e, por esse viés, no tocante aos conteúdos, entendemos que a distinção dos métodos de ensino e aprendizagem das escolas que atendem a demanda do campo é a didática e não o conteúdo, que deve ser igual o das escolas que não atendem esta demanda.

Diferentemente da professora de sala de aula, a professora de educação física, por vezes, representou não ter laços tão estreitos com as crianças quanto a pedagoga. Fato, possivelmente explicável em virtude das aulas acontecerem apenas duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada. Na quadra ou no pátio, onde frequentemente as aulas eram ministradas, a postura desta professora também era de incentivo às crianças para a participação prática nas atividades.

Interessante destacar que esta professora dividia com as crianças a autoria das atividades elaboradas nos momentos livres da aula, permitindo que elas também se organizassem, criassem e produzissem momentos lúdicos.

A professora anuncia o momento livre da aula. Entrega pedaços de giz para as meninas desenharem no chão, atendendo ao pedido de Rilyry. Brenda, Gabriele, Violeta, Rosana, Letícia e Carolaine começam a brincar de pular nos quadrados recém desenhados no chão. Passado alguns instantes, a professora retorna ao espaço ocupado pelas

meninas e se convida para brincar com elas. As meninas sorriem e aceitam a participação. A professora pergunta as regras e participa. Logo, ela sugere a elaboração de novas regras, como por exemplo, quando forem saltar para os quadrados de cor branca, só vale se for com apenas um pé. As meninas condizem. Isadora então sugere: *“quando for pra passar pro quadrado rosa só vale se for com os olhos fechados, combinado?”* O grupo retoma à brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO XVII, 24-10-2014).

A atitude manifestada pela professora faz Isadora perceber que ela também pode criar uma regra à brincadeira. A elaboração e compreensão das regras no coletivo torna possível a construção de vivências nas quais a sugestão de novas regras pôde ser bem incorporada, conforme apreciado no excerto anterior ou em caso de não serem bem aceitas podem ser dialogadas e repensadas pelo grupo. Em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1997, p. 35), nas atividades com regras “os alunos devem aprender, para além das técnicas de execução e performance, discutir regras e estratégias, apreciar o jogo criticamente, avaliando-o de maneira justa e ética, para que essas atividades possam ser re-significadas e re-criadas”.

Assim como demonstrado no fragmento anterior, em outras situações a professora demonstrou interesse de participação no que foi produzido pelas crianças. Neste sentido, acordamos que ela atendeu ao requisitado no artigo dez das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) em que o trabalho docente de caráter democrático, deva se constituir de mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre as práticas escolares com a comunidade local, estendendo para os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Se comparados aos momentos vividos em sala de aula, durante as aulas de educação física verificamos maior pedido de ajuda da professora para resolver conflitos gerados em pares. Neste tocante, realçamos que os conflitos se davam entre todas as crianças, sendo que a procedência dos mesmos, em virtude das origens, inexistiu durante a coleta de dados. O trecho abaixo demonstra um momento em que a professora decide pelas crianças de zona rural e urbana em convívio:

Formando um círculo, elas combinaram que uma por vez iria ao centro jogar a bola para que os integrantes da roda rebatessem. Na sua vez, Rilarity joga a bola que não chega corretamente na mão de Marcos. A bola escapa da roda. Rapidamente, Brenda dispara correndo para pegar e, ao voltar, diz para Rilarity: *“cê não vê que ta fazendo errado? Tem que jogar a bola maior, mais forte pra chegar, menina burra!”*. Brenda, sem argumentos ou reações violentas, cruza os braços e vai

chamar a professora. A professora ouve os outros participantes contarem rapidamente como se deu o episódio entre as meninas. Analisando o contexto, a professora diz: “*se continuar chamando de burra vou tirar a bola e acabou a brincadeira. Ou joga sem xingar ou acabou, tá?!?*” (DIÁRIO DE CAMPO XI, 08-10-2014).

A educadora ofertou possibilidades de escolha para as crianças, sendo que ou cessavam com as ofensas ou a bola seria retirada. A docente apresentou uma solução rápida e eficiente quanto à conduta adotada na brincadeira, entretanto, não estimulou o diálogo entre as crianças, para resolver o conflito mediante a compreensão sobre os valores sociais que perpassam as relações humanas.

Para Freire (1996) a relação entre educandos e educador exige liberdade e autoridade, estabelecidas na base do diálogo. De acordo com o autor, o diálogo deve ser democrático, ético e justo, para que o educando cesse ações socialmente inadequadas à medida que se aproprie de condutas positivas que estabeleçam sentido e significado. Assim, entendemos que tirar a bola foi usado como forma de punição à atitude de Brenda ao invés contemplar a situação para fomentar a discussão das crianças diante o surgimento do conflito.

De modo geral, a professora de educação física colocou-se à disposição da turma, mesclando suas ações com suporte de materiais e objetos a serem descobertos, possibilitando a apropriação e criação de jogos e brincadeiras. Compreende-se que a docente também abrangeu parte dos universos e referências culturais dos estudantes, expressos nos modos próprios de pensar, agir e de se relacionar com os outros, especialmente pela grande importância que ela atribuía aos momentos destinados ao brincar livre:

Assim que todos haviam terminado a atividade de corrida, a professora faz uma fala final sobre a atividade de hoje e logo questiona: “*e, agora? Do que vamos brincar hoje?*”. As crianças começam a se abraçar e pular, falando todas ao mesmo tempo sobre do que irão brincar. A professora salienta que podem brincar como quiserem desde que sejam brincadeiras que envolvam os exercícios de corrida que acabaram de fazer. Em seguida, distribuídos em grupo organizados pelas próprias crianças, Bob sugere que irão brincar de cachorrinho. Empolgado o menino começa a contar para as meninas que estavam próximas: “*lá na minha casa, minha cachorra deu um monte de filhotinhos, sei lá, mais de dez e, é assim, eles ficam todos dentro do cercado que meu pai fez [...]*”. Conforme vai explicando, o menino distribuiu as meninas pelo espaço (demarcado como o cercado), nomeando quem seria os filhotes, o pai e a mãe (DIÁRIO DE CAMPO XI, 08-10-2014).

Nesse sentido, sublinhamos a importância das brincadeiras como espaços essenciais de aprendizagens coletivas construídas pelas crianças. A aprendizagem pode ser muito mais proveitosa em momentos de ludicidade, conforme demonstrado por Bob, ao organizar na quadra um espaço semelhante ao cercado dos cachorros que tem em sua casa e ao delegar as funções às colegas.

Juntamente aos dados revelados nos diários, as falas da roda de conversa com o tema ‘recreio/brincadeiras’, demonstram que as crianças de zona rural significaram estes momentos como os mais preciosos e bem quistos da rotina escolar. Acompanhamos os relatos das crianças: “*o recreio é o mais legal, e na hora de comer e depois pode brincar do que quiser*” (Rilary, 9 anos, transcrição 21-11-2014). Marcos expõe: “*quando a pro deixa brincar de herói na física em casa eu brinco também e tem dia que eu brinco com o Bruce até no recreio do que tava brincando na física*” (Marcos, 9 anos, transcrição 21-11-2014).

Ao brincarem as crianças encontram e elaboram situações para desenvolverem sua imaginação, criatividade e também para aprender algo novo ou dar continuidade a um aprendizado direcionado. Nesse sentido, Sommerhalder e Alves (2012, p. 8) arriscam “dizer que para a criança não há outro espaço de aprendizado tão significativo que não seja o espaço lúdico”.

Ainda que o recreio tenha se manifestado como a categoria espaço-temporal preferida pelas crianças, igualmente percebemos grande interesse delas em participar das atividades propostas pelas professoras, tanto em quadra como em sala de aula. Ao verificarmos a manifestação do amplo interesse por parte das crianças, refletimos acerca do modo como as professoras desempenharam suas funções, as quais se demonstraram proveitosas, já que foram bem aceitas pelas crianças.

Assim que Felipe terminou de fazer a conta de adição na lousa, outras quatro crianças pediram para ser a próxima a ir à lousa [...]. Trata-se de uma turma muita participativa, pedem para fazer a tarefa; gostam de ir até a frente da sala realizar a leitura; querem ser o primeiro na educação física; se oferecem com frequência para pegar os materiais; perguntam; sugerem; pedem para ver o material do colega, etc... Noto o quanto elas respondem de maneira positiva a atuação das professoras (DIÁRIO DE CAMPO XXX, 05-12-2014).

O modo como as professoras regiam as atividades fez com que as crianças tomassem gosto e permanecessem envolvidas nela. Na fala de Tiago percebemos: “*as vezes tamo ali escrevendo e querendo terminar logo para mostrar para professora. Teve uma vez que deu o sinal do recreio e a gente não quis sair [risadas], aí a*

professora até falou: vai gente, pode levantar, não querem recreio hoje não?” (Tiago, 9 anos, transcrição 12-12-2014).

Nesse sentido, compreendemos que o exercício de docência também passa por um processo de aprendizagem sobre quais são os melhores modos para reger as estratégias didáticas empregadas no fazer pedagógico. A partir das proposições de ações e colhimento de bons frutos das ações educativas, as professoras encontram os modos mais adequados para atuar. Assim, afirmamos que o professor também repensa suas práticas numa dinâmica constante de interação com as crianças.

É importante não esquecer de que a escola é uma instituição complexa. Nela convivem diferentes pessoas em diferentes papéis, tais como os inspetores, neste caso, as inspetoras, que representam outro conjunto de pessoas adultas presentes no momento de coleta de dados. Por isso, direcionamos nosso olhar às inspetoras, enquanto sujeitos pertencentes ao quadro de educadoras que compõem o ambiente escolar. Na maior parte do tempo, elas estiveram presentes no recreio e interagiram com as crianças de maneira aberta e acolhedora:

[...] elas ficam andando pelo pátio, para atender as necessidades das crianças, como por exemplo, auxiliar a abertura das garrafas e embalagens mais difíceis, ou mesmo para conversar com as crianças sobre o dia a dia. Por vezes, observo que elas também brincam com as crianças menores, fazem caricias no cabelo ou contam alguma piada rápida. Maria (inspetora antiga da escola) e Brenda passam boa parte do recreio andando de braços dados, conversando (DIÁRIO DE CAMPO XXI, 07-11-2014).

Em conversa com Brenda, percebemos que o estar com a inspetora no momento do recreio significa para ela um momento importante, pois nesses instantes ela conta as atividades vividas em sala para alguém externo a esse ambiente, compartilhando também outras vivências. A menina demonstra saber que está contando para alguém que a escuta com entusiasmo e interesse.

Por outro lado, enquanto parte da postura e identidade profissional, observamos a atuação de algumas inspetoras como agentes responsáveis por dar suporte e evitar ocorrências: “A inspetora sempre em pé ao lado das rodinhas de crianças que se formam, braços cruzados, olhos atentos e fixos nas ações das crianças. Ali parada, representa estar certificando de que nenhum inesperado (tombos/pronuncia de palavrões/briga, etc.) aconteça” (DIÁRIO DE CAMPO XXIX, 03-12-2014).

No trabalho educativo realizado pelas inspetoras, percebemos a forte presença de ações que perpassam as atitudes de cuidados para com as crianças. Somada a

organização ofertada pelas inspetoras, o espaço ainda contou com a participação das merendeiras para distribuição da comida.

Observo que todas as frutas servidas como sobremesa após o almoço estão devidamente higienizadas e são ofertadas de maneira a facilitar a ingestão das crianças. Hoje, as laranjas estavam todas descascadas e cortadas em quatro pedaços/gomos, disposta numa bacia de plástico logo após a fila que servia o arroz e o feijão [...] (DIÁRIO DE CAMPO VII, 18-09-2014).

A participação dos adultos na composição de recreio, assim como em outros espaços foi, sem dúvidas, quesito crucial no funcionamento da rotina escolar, digno de muitas investigações, mas para este estudo limitamo-nos às discussões em episódios que tenham como principal foco a participação e/ou interações junto às crianças.

Diferentemente de outras ações adultas desvencilhadas no interior da escola, para o trabalho das professoras, concluímos que este contemplou ações didáticas à perspectiva de formação humana para a vida em sociedade, tentando acolher as manifestações culturais das crianças do campo, contudo, não empenhando com vigor as propostas pedagógicas propostas pelas escolas que atendem a demanda do campo. Nesse sentido, aclaramos que o processo empregado pelas docentes ainda “implica incorporar valores, comportamentos, conceitos, enfim, saberes que possibilitam à criança constituir-se como sujeito no interior de um determinado contexto sociocultural” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 241).

Nas relações estabelecidas entre crianças e educadoras verificou-se o ato comprometido destas profissionais permeado por condutas de respeito e acolhimento, de forma a perceber as crianças como sujeitos e ter, minimamente, ciência dos espaços físicos e sociais aos quais se inserem. Esta consideração vai ao encontro dos apontamentos feitos no estudo de Paiva (2008) sobre as relações entre professoras e crianças de assentamentos rurais, nas quais foram observadas aprendizagens sociais, culturais e de valores.

Mediante nossa análise, reconhecemos que as crianças de zona rural demonstram compreender a escola como em espaço propício para momentos de construção mútua, uma vez que nela se vive em coletividade com crianças de outras regiões que igualmente manifestam vontades e opiniões. De modo semelhante, podemos dizer que a escola foi compreendida enquanto espaço de apropriação e construção de conhecimentos e habilidades que ultrapassam o âmbito da leitura e escrita, das lógicas matemáticas e do desenvolvimento de aspectos físicos e motores. Na fala de Julieta

observamos: “*porque se agora a gente não vim na escola e aprender, quando a gente ficar adulto a gente não vai aprender porque tem que começar desde pequenininha, só que aí quando a gente crescer a gente vai fica bastante esperto*” (Julieta, 9 anos, transcrição 31-10-2014).

No mesmo sentido, Marcos, que, por vezes, aos olhos da professora de sala de aula demonstrou pouco interesse para com as atividades escolares, também se manifestou:

eu não gosto de vir pra escola, mas depois que venho pra cá eu perco o sono, começo aprender a coisas... Também tem o bom que vim pra cá a gente aprende tudo as coisas da vida, que nem porque que chove [...], pode brincar [...], as coisas dos bicho (Marcos, 8 anos, transcrição 07-11-2014).

Com estas significações, acreditamos que para as crianças a escola representa um espaço de busca, onde em comunhão com as demais crianças e educadoras, buscam-se bases para muitas outras aprendizagens, as quais são necessárias aos entendimentos, às reflexões e ao enfrentamento de situações de vida cotidiana.

Uma vez apresentadas e discutidas as relações entre as crianças e entre elas e as educadoras, e ainda com o intento de captar os significados atribuídos à escola, consideramos pertinente apresentar uma nova categoria que trata dos aspectos referentes aos saberes e conhecimentos das crianças compartilhados em âmbito escolar; enfatizando seus saberes de experiência feita e a releitura deste espaço. Para tanto, a categoria que segue denomina-se “re-significando as experiências”. O critério de interdependência da categoria já apresentada e a que segue, converge na necessidade premente de compreensão sobre os contextos de vida extraescolares das crianças (guardadas as proporções, pois não interagimos diretamente com as crianças fora da escola) para melhor compreender como se dão o compartilhamento das experiências em meio escolar e as vivências, compreendendo como estas são significadas na ótica infantil.

4.2 Re-significando as experiências

Nesta categoria debruçamo-nos em situações que envolveram as crianças e suas falas, com mais afinco em seus modos de significar o ambiente escolar. A fim de melhor compreender as experiências vivenciadas pelas crianças de zona rural,

enfaticamos a abordagem dos temas nas rodas de conversa, considerando as significações construídas sobre o estar neste espaço a partir da perspectiva daqueles que o estão vivenciando.

Análogo à categoria apresentada anteriormente, nesta também acreditamos nas crianças como principais sujeitos no contexto de participação escolar, por isso, para levá-las à posição de participantes ativos e de direitos, é fundamental que conheçamos as significações por elas produzidas sobre estar neste local. Assim, propomo-nos identificar as diferentes atribuições de sentidos e significados das crianças sobre um fenômeno idealizado por adultos, analisando como elaboram e compreendem determinadas situações, para além das conformações estabelecidas. Ainda envolvemo-nos com a discussão de como a compreensão infantil atribui significados próprios aos distintos âmbitos escolares e, para tanto, salientamos a importância em continuar explorando as diferentes linguagens utilizadas na infância.

Dadas estas breves ponderações, começemos por refletir o modo como elas re-significam suas ações, os tempos e espaços escolares, criando e recriando regras e condições para viver em grupo. Em seguida, passamos à discussão de como perceberam aquilo que foi sugerido/posto e o modo como significam tal sugestão/imposição; todavia, considerando a existência da multiplicidade de formas ao agir em diferentes contextos sociais e culturais.

Durante a fase de coleta de dados foi fortemente percebido o quanto as crianças encontraram oportunidades e maneiras próprias para re-significar as situações que lhes eram ofertadas, ora em contextos de atividades direcionadas, ora livres. Contudo, antes de apresentarmos a re-significação das experiências, consideramos pertinente discutir, brevemente, o contexto de vida escolar e extraescolar expresso pelas crianças em suas falas, elucidando as vivências e compartilhamento das experiências ocorridas entre elas. Denominamos compartilhamento, por se tratar de um trabalho colaborativo, tanto dos conhecimentos escolares curriculares, pedagógicos e educativos, quanto das experiências que as crianças constroem ao longo da vida e que, de alguma forma, são manifestadas na escola. Deste modo, ressaltamos a importância da ascensão na partilha dos acontecimentos, especialmente entre os pares, evidenciando suas vivências dentro e fora da escola.

A análise da roda de conversa com o tema gerador 'escola e casa' foi de suma importância para melhor compreensão das experiências vivenciadas longe do ambiente escolar. Na conversa sobre esta temática, partimos de assuntos sugeridos pelas próprias

crianças, considerando seus saberes de experiências trazidos e vividos com o intento de tornar o momento mais significativo para elas mesmas. Neste quesito, salientamos que partir do ponto de vista das crianças significa corroborar para que elas se reconheçam ao falar sobre suas experiências cotidianas, tornando-se significadoras críticas da realidade pertencente. Entretanto, é válido reforçar que partir dos saberes trazidos por elas não significa permanecer neles, pois o termo ‘partir’ aqui exposto é compreendido no sentido de iniciar-se com as crianças para transcender. Nas palavras de Freire e Guimarães (2011, p. 12) “significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”.

Na tentativa de entender a realidade extraescolar, escutamos atentamente as falas das crianças neste dia de roda e observamos o quanto elas mantiveram-se atentas e interessadas a dialogar sobre o tema, exteriorizando opiniões acerca de assuntos particulares e exemplificando com situações concretamente vividas. Para avançar na compreensão das experiências e significados infantis atribuídos à escola, salientamos que à escuta das falas na roda de conversa somaram-se as falas corriqueiras das crianças captadas no convívio com e entre elas.

Participando da roda, após aguardar ansiosamente para falar, Tingo nos ajudou a compreender parte do seu cotidiano familiar. Em sua fala: “*que nem na escola, em casa eu brigo com todos os meus irmão quando eles não quer alguma coisa [...] tem cinco. Mas depois a gente para de briga, se não meu pai também já fica bravo com nós tudo aí ele às vezes bate na gente...*” [o menino cessa sua fala e faz expressão assustado e ri com os colegas ao redor] (Tingo, 9 anos, transcrição 07-11-2014).

No mesmo sentido e, aguardando sua vez para ser ouvido, Bob expressa:

“lá em casa eu trabaio hein?! nas férias agora tem um monte de coisa pra fazer, tem que por comida pra todos pato, os porco...Vai eu e meu cachorro correndo... O cavalo que tento andar com ele e não consigo e tem que hora que tenho que dar um puxão no arreo [...]” (Bob, 9 anos, transcrição 07-11-2014).

Em seguida, Pietra prossegue com a palavra:

[...] meu padrasto mexe no celular o tempo inteiro. Aí ele só ficava no celular. Agora que minha mãe deu um celular grande pra minha irmã, agora que ela também não sai do celular e ninguém quer brincar comigo, porque minha irmã fica no celular. Então fico na frente da minha casa ajudando a olhar as crianças do vizinho ou chamo uns meninos pra brincar, porque não tem ninguém para brincar comigo (Pietra, 8 anos, transcrição 07-11-2014).

Dedicamo-nos a analisar como a realidade mundana é percebida pelas crianças de zona rural e quais relações são feitas com a escola e, assim, percebemos que elas relacionaram os momentos na escola e em casa com pais, irmãos, amigos e afazeres domésticos, ou seja, reforçando o convívio com outras pessoas e as demandas de tarefas rotineiras. Além disso, na concepção das crianças apareceram momentos de não compatibilidade de ideias e confrontos, conforme expresso nas falas de Tingo e Pietra sobre seus irmãos.

Interessante destacar que as expressões das crianças contribuíram à discussão de elementos que favorecem o olhar da subjetividade, de forma a perceber semelhanças entre os episódios de vida domiciliar e os escolares. Ao escutar a fala de Pietra, Julieta explica o contexto: *“a casa da gente é que nem na escola... Tem que cuidar das coisas, respeitar os amigos... E tem horas que ninguém vai fazer o que cê quer [...] na escola também é assim”* (Julieta, 9 anos, transcrição 07-11-2014).

Podemos dizer que as crianças relativizaram suas impressões sobre a família com os colegas de turma, ou seja, das pessoas com quem tem convívio mais intenso/diário, compreendendo que há momentos em casa, assim como na escola, que não necessariamente o que se espera do outro será alcançado. Para Linck (2009) este processo é absolutamente aceitável, já que as relações humanas envolvem diversos pontos de vistas, o que, por vezes, implica na convergência de ideias.

Ressaltamos que a última fala de Julieta apresentou-se a nós de modo intrigante, pois, ao dizer que a casa deve ser como a escola, levantamos a seguinte reflexão: em que medida a escola urbana é, de fato, como as residências situadas em região rural [*“casa da gente”*], no que diz respeito à cultura, aos hábitos, costumes e visão de mundo dos membros familiares e membros escolares?

Ao compartilharem parte da sua vida extraescolar com a turma de sala, as crianças elegeram as experiências mais significativas de vida, as quais aguçaram o compartilhamento de outras ricas experiências entre elas. Após a colocação de Julieta, Letícia socializa com o grupo que mora muito perto da casa de Carolaine [também no sítio Encanto] e, às vezes vai à casa da menina para brincar de escolinha no quintal. Empolgados e atentos na fala da Letícia, Marcos e Kauan também expressam passar a tarde juntos andando de bicicleta ou brincando de tratorzinho e de chutar bola.

Na somatória das falas, em que o contar de uma dada situação provocou a contação de outra, notamos que o compartilhamento de vivências e saberes foram mediados pelas próprias crianças, numa interação aberta, disponível e com

vontade/gosto em contar aos amigos o que fazem fora da escola. Neste dia, fizemos uso contínuo dos combinados para as rodas, pois mergulhadas no tema e preocupadas em falar sobre si, esqueciam-se de ouvir o outro; assim falando todos ao mesmo tempo.

Acreditamos que a incessante necessidade de se expor e de contar as vivências em âmbito familiar/caseiro, suscita à interpretação do desejo das crianças em mostrar para esta escola quem elas são, o que fazem, com quem fazem e do que gostam. Com base nos estudos de Rinaldi (2012) consideramos que a expressão da subjetividade pode ser pensada como um recurso facilitador para que as crianças sejam cada vez mais compreendidas junto aos educadores, tornando a prática social de ir à escola efetivamente significativa à infância.

Para além das falas emergidas nas rodas de conversa, por inúmeras vezes em sala de aula, quadra ou recreio, as crianças demonstraram parte de seu contexto extraescolar, compartilhando experiências pessoais e expressando suas particularidades. O seguinte excerto de diário faz menção a um destes episódios:

Enquanto estou ali, sentada na sala de aula, percebo que a professora para ao lado de Marcos, que ontem faltou. A professora se detém em explicar o conteúdo exposto na aula anterior, que tratava das partes de árvores. Na tentativa de compreender a fala da professora, o menino exemplifica com o ciclo da cana de açúcar, ressaltando: *“que nem a cana não é?! A cana [de açúcar] pega a água da terra e cresce... Cresce até chegar a safra que aí é quando ela tá grande e boa pra corta e fazer o açúcar [...]”* Marcos segue explicando todo o processo de plantação, períodos de crescimento, corte da cana e, em seguida, faz relação com a árvore. A professora, com expressão surpresa e feliz, elogia o garoto e pede para que ele pense neste ciclo para uma árvore que dá frutos (DIÁRIO DE CAMPO X, 03-10-2014).

Enquanto filho de trabalhador rural envolvido com plantio/corte e/ou transporte de cana, percebemos que o menino também apreende conceitos sobre esse vegetal em meio não escolar. Manifestando seus saberes, Marcos demonstrou ter domínio de saber de experiência feito (FREIRE, 1982), exteriorizando suas percepções, impressões e conceitos sobre o tema. Da mesma forma, expressou os significados que dá ao ciclo da cana-de-açúcar, reforçando a compreensão de conceitos para além daqueles já apropriados no círculo do grupo doméstico.

Avançando na discussão, para Dussel (1998, p. 98) o termo compreender destaca a bagagem que o próprio indivíduo tem para entender e/ou captar determinado conceito a ser considerado. Por exemplo, se lhe aparece algo novo ou inusitado “a criança perguntaria: “o que é?”, indicando, portanto, que o ato educativo não assume

passividade, posto que estão envolvidos vários elementos pertencentes ao universo do educando a serem considerados na construção dos saberes”.

Este processo faz com que as atividades escolares, especialmente as práticas pedagógicas desencadeadas em sala de aula, desabrochem com mais sentido e significado aos estudantes pertencentes à zona rural. Para tanto, os educadores devem assumir o domínio das diversidades culturais, sabendo quem são estes estudantes, onde vivem, o que pensam e o que esperam da escola. Segundo Lima (2013), ao assumir esta postura o docente estará superando alguns desafios conjunturais enfrentados pela população do campo, sobretudo na construção de projetos educativos que dialoguem e valorizem os saberes socioculturais dos camponeses.

Ainda no que correspondem às expressões das particularidades e subjetividades, os dados abaixo revelam o episódio ocorrido na interação entre a professora de sala de aula e Letícia durante a correção da tarefa de casa de um problema matemático envolvendo a contagem dos números a partir da realização de uma gincana denominada ‘a corrida do ovo’.

Entusiasmada, Letícia, que já havia feito toda a tarefa corretamente, conta em voz alta que já fez essa brincadeira na sua antiga escola, ainda quando morava na cidade, na Popular [bairro da cidade], só que na ocasião eles não usavam ovos cozidos, mas sim bolinha de *ping pong*. A menina compartilha algumas regras com a classe, dizendo: “quando caia no chão lá, a gente podia pegar e continuar andando até passar para o outro amigo, quanto mais amigo passasse mais ponto fazia”. A professora enriquece a ideia de Letícia dizendo que a turma pode sugerir essa atividade para brincar na educação física. As crianças aparentam gostar da ideia [...] (DIÁRIO DE CAMPO XXVII, 26-11-2014).

Percebemos que Letícia tomou gosto pela atividade matemática ao fazer correlação com a gincana vivenciada em outra ocasião, em que ambas as atividades envolviam números e operações matemáticas. Colaborando com a análise, acreditamos que o envolvimento demonstrado por Letícia deve-se ao quanto ela se identifica e se enxerga na temática estudada, isto é, o quanto corresponde ao seu mundo de vida e ao quanto já conhece sobre a corrida do ovo. Os dados encontrados na fala de Letícia novamente revelam as crianças querendo dizer sobre o que fazem, o que vivenciam ou já vivenciaram.

O gosto que as crianças demonstraram ter pelos conteúdos esteve diretamente vinculado à forma como cada docente desenvolve e organiza suas práticas pedagógicas, possibilitando ou não, espaços para que elas possam criar e recriar o que se propõe

como objeto de ensino, já que “[...] a criança é cativada a também se relacionar com esse conhecimento e a imbricá-lo, à sua maneira, com outros, com as suas experiências, construindo um novo conhecimento, com um estilo próprio” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 245). Além disso, o educador deve fazer um esforço no sentido de aproximar os tempos, espaços e relacionamentos escolares com as vivências socioculturais de criação infantil.

Incluindo a relevância em compreender parte do contexto de vida das crianças para, assim, entender os significados atribuídos à escola, neste estudo também reconhecemos que partir apenas dos conhecimentos e do ponto de vista adulto sobre as crianças é um tanto quanto contraditório, já que nos propomos – por meio da convivência dialógica com as crianças – a saber os significados dados por elas sobre o estar na escola enquanto grupo de zona rural.

Os dados seguintes nesta categoria de análise darão ênfase à análise e interpretação das ações criadas pelas próprias crianças, sobre seus modos de aprender e ensinar, de brincar e de contornar situações pensadas por adultos, para darem mais significado à sua existência e participação nos distintos ambientes escolares, significando-os. Por último nesta discussão, buscamos concretizar os espaços a partir do olhar infantil rural, os quais, por vezes, se formaram longe dos olhares adultos.

A rotina vivenciada por elas demonstrou-se interessante à percepção de quão rapidamente elas criaram e recriaram sobre aquilo que foi sugerido pelas educadoras. Na quadra, a professora de educação física propôs a formação de um círculo entre as crianças para a passagem da bola de mão em mão, podendo quicar a bola no chão ou lançar direto. Após a segunda realização do proposto, elas foram criando jeitos próprios para passar a bola:

Primeiro Rilary diz que tem que virar de costas para jogar, mas deve ser devagar. A professora logo percebe a mudança no grupo e consente que seja feito conforme proposto por Rilary [...]. Mais alguns instantes de atividade e Patrick agora diz que terão que passar a bola com os pés, deitando-se ao chão. As crianças olham para professora, a qual, com um gesto e sorriso novamente consente a mudança. A turma se diverte. Percebo o quanto elas ficam empolgadas quando algo foge da ideia inicialmente proposta pelo professor, criando, assim, um inédito (DIÁRIO DE CAMPO XVI, 22-10-2014).

Para além de aprenderem com as educadoras, as crianças demonstram ter liberdade e pró-atividade em reinventar aprendizagens e ensinamentos entre elas, se reconhecendo e reconhecendo o outro como membro valioso em uma atividade escolar.

Os dados apontam como as crianças orientaram suas práticas, relacionaram-se com saberes que lhe são próprios, bem como assumiram distintas posturas em grupo.

Em conformidade com Nova e Machado (2013), tais quesitos permitem lançar outro olhar sobre a escola urbana, da parte de quem protagoniza e usufrui diretamente de seus serviços, isto é, a criança. Deste modo, abandona-se a visão da instituição escolar como algo estático, imparcial, que instiga a produção de um conhecimento repetitivo e incoerente com os anseios de seu público alvo, e passe-se a pensar na dinâmica processual da escola e a compreender as particularidades (identidade e diversidade na intersubjetividade) que a compõe.

Diante o contexto de processos de criação e inventividade, fazemos alusão a um episódio vivido durante o recreio, em que as meninas de zona rural e urbana, em comunhão, se organizaram para pensar em novas regras a uma brincadeira tradicionalmente vivenciada nesta escola: o pular cordas.

No recreio, Julieta e Brenda estão batendo a corda. Rilary está na fila junto a outras crianças de outros anos. Letícia chega e sugere aos participantes da brincadeira: “*vamos entrar na corda de costas hoje?*” Dando orientações a menina se explica: “*assim: vocês começam a bater corda de lá para cá e a gente que está na fila tenta entrar de costas*”. As crianças ficam olhando para menina com olhar curioso. Então, Rilary resolve arriscar e logo erra a tentativa. O grupo ri e Letícia complementa: “*ah, você não sabe ainda, mas é desse jeito que faz [...], demonstrado numa tentativa de também acertar*” (DIÁRIO DE CAMPO XVI, 22-10-2014).

Observando com atenção as falas das meninas, bem como as expressões e gestos enquanto brincavam, compreendemos o investimento no planejamento e na organização da brincadeira, de modo que, numa compreensão própria do momento, Letícia sugere novos movimentos, desafiando suas amigas a “*entrarem na corda de costa*”. Com a intenção de definir e proporcionar novas funções, o grupo acatou, apreendeu e atribuiu modos diferentes à brincadeira. Em meio às vivências livres, neste caso, lúdicas, as crianças produziram um novo significado àquilo que vivenciavam, modificando ações instituídas e que foram frequentemente vividas de uma única forma. Neste sentido, Rocha (2008, p. 46) afirma que “as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência”, neste cenário para re-pensar distintos modos para pular cordas.

Com vistas em contemplar as significações infantis sobre os processos educativos desencadeados nos afazeres escolares urbanos, as falas provenientes das

rodas de conversa com o tema ‘ensinar e aprender’ demonstram elementos que fomentaram as afirmações de Rocha (2008). Na fala de Rosana apreciamos: “*é gostoso quando a profe fala e a gente faz, mas a parte mais legal ainda é quando a gente fala como vai fazer e aí todo mundo faz*”. (Rosana, 8 anos, transcrição 28-11-2014). Violeta acrescenta: “[...] *só tem graça quando a gente fala... pra gente poder fala o que acha, sabe?! O que já aprendeu... porque na escola e em casa, que nem falou outro dia, a gente aprende muito né?!*” (Violeta, 8 anos, transcrição 05-12-2014).

De tal maneira, as crianças sinalizam que o estar na escola representa a vontade e a necessidade em poder falar com e para os amigos; ensiná-los; fazer e aprender com eles; dialogar com confiança; modificar regras e chegar a um modelo compatível de ideias, pelo menos é assim que as crianças compreendem significar suas experiências. Inclusive, estes dados concordam com Paiva (2008) e Carvalho (2011) ao analisarem que as crianças de zona rural com idade entre sete e dez anos tendem a atuar como sujeitos ativos ao longo do processo de escolarização, por assumirem uma postura diante as vivências escolares e por doar de seu particular às experiências.

Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2003), as instituições escolares devem ofertar possibilidades para que a criança compreenda o mundo a sua volta a partir de compreensões inerentes à sua condição social, econômica, etária etc., tendo autonomia para decidir e fazer escolhas, sem, contudo, desconsiderar regras, valores e perspectivas sociais. Complementando com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), a escola também deve ter como referência a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais. Na direção em que propõe estes documentos oficiais, guardadas as proporções, os dados revelaram que as crianças se organizavam com autonomia, ou seja, faziam a re-leitura do mundo a partir do seu ponto de vista; criando seus próprios jeitos de viver/conviver na e com a escola, independente das mediações adultas, as quais, conforme demonstrado no item ‘relações crianças-educadoras’ deste capítulo, por vezes, não possibilitavam diálogo horizontal com os estudantes.

Um episódio ilustrativo da compreensão autônoma de mundo corresponde às tarefas enviadas para a casa, as quais, frequentemente as crianças sabiam que seriam orientadas pela professora ao final de cada manhã. Elas também sabiam que a correção da mesma aconteceria no dia seguinte, em sala de aula, como parte da rotina escolar. Porém, em determinado dia, Tingo apresentou à professora a realização de outras tarefas

que não as indicadas por ela. Observando os livros didáticos dos amigos, o garoto de imediato percebeu ter feito outra lição. Quando questionado pela professora, embaralhado e meio sem jeito, ele se explica: “*profe, eu achei que tinha que ser essa [...], lá em casa eu não sabia qual era e não tinha pra quem pergunta, então eu fiz essa e tá feita, óh*” (DIÁRIO DE CAMPO IX, 01-10-2014).

Na dúvida entre fazer a atividade errada e o não fazer, Tingo optou por fazer outra, sabendo da possibilidade de estar equivocado, porém, confiante de que ter feito algo surtiria efeitos positivos junto à professora. A tomada de decisão em fazer outra atividade indica que o menino sente a liberdade para modificar as situações dadas. Imbricado pelo contexto, podemos dizer que ele re-significou uma dada ação. Todavia, não se desprende da realidade imediata e de seus limites, mas assumiu consciência da necessidade em apresentar a realização de uma tarefa.

Boa parte do tempo escolar vivido pelas crianças de zona rural e urbana esteve dedicada a encontrar maneiras para ‘escapar’ das ponderações adultas, traçando criativas estratégias para contornar os controles dos âmbitos formais das ações das professoras sobre eles, transpondo-se para os momentos e lugares de relativa liberdade para a criação de vivências e culturas propriamente infantis, isenta do difícil ‘mundo dos adultos’. Ao encontro desta afirmação, Delgado e Muller (2008) relacionam a infância ao processo de socialização, que toma a criança como consumidora da cultura e posturas estabelecida pelos adultos, restando a ela adaptar-se para internalizar a sociedade. Em contrapartida, nesta pesquisa vemos que as crianças estiveram permanentemente empenhadas a criar os seus próprios mundos e, conseqüentemente, suas culturas e modos para estar em um espaço em que foi criado para elas.

Ao lado dos locais institucionalizados por onde vivem as crianças (para além da escola, também os domésticos) existem e são recriados continuamente por elas lugares apropriados de relacionamento para serem vividos. Assim, observamos a concretude dos espaços forjados pela ótica infantil, os quais foram consideravelmente mais significativos do que outros espaços escolares com excessos de limitações. O que queremos dizer, pode ser melhor dito nas palavras de Brandão (2003, p. 199):

Eu me lembro pouco e sem muita saudades das “horas de aulas” de meus anos de *estudante de escola* do Rio de Janeiro. As exceções são poucas e fugazes. Mas lembro com muitas saudades, nos mínimos detalhes, das vivências livres ou semilivres das “turmas” e dos “grupos de amigos” [...] com quem, à margem do olhar de pais e professores, vivi o melhor da vida.

Em seus escritos, o autor chama a atenção a estes momentos de fuga dos olhares adultos como as “verdadeiras vidas”, dito que as outras vidas eram as que tinham que viver por meio de obrigações e, as coisas que gostariam de fazer, as livres, contestatórias, eram as que eram criadas para entender quem se é em verdade, ou quem se sonha poder ser. De tal forma, Sarmento e Pinto (1997) reconhecem as capacidades das crianças em re-significar as instâncias da organização social, como a escola, a família e a comunidade. Os autores sinalizam que tais significações, por via de regras, são produzidas na interação entre os pares, destacando a importância em compreender e reconhecer como eles produzem sentidos sobre a realidade que as rodeiam.

Acerca das questões inerentes às realidades destas crianças, ancoradas na temporalidade e saberes próprios, abaixo apresentamos em excerto de diário de campo revelador das peculiaridades, afinidade e intimidade entre o grupo:

Em um dado momento de aula, Julieta começa a rir e fazer piadinhas com o nome Jurema, dado à personagem ‘gordinha’ do texto trabalhado em sala. A menina seguia dizendo para que todos na sala ouvissem: “*não é Jurema, é guloseima, de tão gorda*”. Com incessantes repetições Julieta menciona e ria: “*Jurema, guloseima!*”, “*Jurema, guloseima!*”. A menina de modo curioso e divertido atribui um nome que lhe faz sentido à personagem do texto, além de encontrar a rima – objeto de estudo da língua portuguesa. Neste episódio, observei que todas as crianças riram da piada da menina, inclusive a professora (DIÁRIO DE CAMPO XIII, 13-10-2014).

Julieta sempre foi muito quieta em sala de aula, do mesmo modo como pouco participava das atividades na educação física. Corresponde a uma das crianças em que menos ofertou falas às rodas de conversa, entretanto, uma vez questionada ela interagiu de forma receptiva com a pesquisadora e com o grupo. Tímida e muito observadora, por poucas vezes ela infringiu os combinados em sala de aula. Salvo a exceção apresentada acima e em alguns outros episódios semelhantes a este, em que quando decide falar a menina se expressa com comentários criativos, contextualizados à temática abordada em aula. Por este viés, percebemos que até mesmo Julieta manifestou a possibilidade de recriar, de articular situações, de estabelecer novas relações com aquilo que vive, potencializando a releitura imediata do mundo em que se insere e se sentindo à vontade para dividir com o grupo.

Mais detidamente às falas das crianças, podemos compreender o processo de concretização do ambiente escolar a partir do olhar infantil rural. A seguinte fala de Bob

emergiu do contexto de roda ‘recreio e brincadeiras’ e sinaliza o estabelecendo de novas relações entre tempos e espaço sociais:

é ruim porque tem que acordar muito cedo, mas hora que chega e fico esperando e brincando no pátio. É legal [...] e é bom quando passa o sono e aí passa rapidinho e já é o recreio. Eu brinco com os meninos embaixo das mesas, come e vai no banheiro (Bob, 9 anos, transcrição 21-11-2014).

Para Bob, acordar cedo é significado enquanto um dos pesares da ida à escola, o qual logo é contornado pela possibilidade de brincar livremente com os amigos, destacando-se como aquilo que mais agrada dentre as experiências diárias. Outras falas das crianças também caracterizam os momentos livres como os mais quistos, ou seja, são momentos prazerosos vivenciados na escola, os quais oportunizam significativas experiências, experiências aqui entendidas a partir do par experiência/sentido proposto Larrosa (2002, p. 21), enquanto “o que nos passa”; “o que nos acontece”; “o que nos toca”.

Com relação ao modo como as crianças significam o tempo cronológico, consideramos interessante outra posição levantada por Carolaine (9 anos, transcrição 21-11-2014) ao dizer que “*no recreio dá pra fazer tudo, tem tempo pra ir onde quer, ver outras crianças, comer, correr, comer de novo [...]*”, ou seja, para ela, o recreio corresponde a um período muito longo. O recreio parece significar um tempo de tudo ao mesmo tempo, contando também com maior flexibilidade de espaço, que novamente enfatiza a liberdade que as crianças demonstraram gostar. Sendo assim, reforçamos o quanto o tempo cronológico da criança dá-se de modo diferente do adulto. Paraphraseando Sarmiento (2004, p. 17) “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”.

Com as falas infantis, compreendemos a regulação das ações individuais e coletivas estabelecidos para um determinado espaço, assim como, pelo processo de constituição de saberes gerado por elas, que se concretiza em um processo de apropriação de conhecimentos mais significativo. Foi possível perceber que as crianças reconheceram a existência das regras pertencentes ao cotidiano escolar e atribuíram significados a tais regras a partir de suas vivências.

Na roda de conversa com o tema ‘respeito e regras’, Bob nos explica: “*a gente forma fila na hora que sai pra educação física, mas quando volta sempre tem bronca da*

profe, porque voltam tudo correndo. Mais até eu corro também, porque já tava correndo lá” (Marcos, 8 anos, 12-12-2014). Rilary acrescenta: *“aqui é o lugar que eu acho que mais tem o jeito para fazer as coisas... Tudo a professora fala que tem que respeitar ou que não pode, né?! Tem que respeitar pra aprender ser educada e também para não assinar o livro [risos]”* (Rilary, 9 anos, 12-12-2014).

As crianças compreendem as regras como recomendações, orientações passadas pelas educadoras, sendo que o desrespeito pelas mesmas pode gerar consequências como bronca ou até mesmo levar advertências. De modo geral, elas significaram as regras de maneira positiva, compactuando com a forma orientada para não acarretar problemas ou para apreender a se comportar em um espaço social forjado pelos moldes escolares. Assim como re-significaram os ambientes e as experiências, elas também reinventaram algumas regras e/ou transgrediram contextos físicos e situações; se assim fosse necessário para satisfazer uma objeção pessoal. Mesmo que inconscientemente, acabaram criando formas de resistências observadas em momentos em que as regras se chocavam com os anseios pessoais, já que eram determinações advindas de adultos e que divergiam dos interesses do grupo de crianças. De acordo com Sarmiento (2004, p. 14) esta postura é entendida como virtuosa aos processos de aprendizagem à infância, pois

a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem, a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos – esses ajustes são respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de grupo.

Ao recriarem as regras ou ao elaborarem formas de resistências às mesmas, o grupo desenvolveu um processo autônomo de criação de formas próprias para construir relações respeitadas de convivência no espaço. Sendo assim, compõem-se como autoras produtoras de significados próprios e maneiras singulares de estarem na escola urbana e nas mediações sociais como um todo. Da mesma forma, o grupo explicitou meios para coordenar as ações individuais com os pares e adultos, sendo que para estes, reforçaram a figura das educadoras como responsáveis por transmitir os conhecimentos e, portanto, compreendem a necessidade de ouvir e respeitar, entendendo-as como as pessoas que lhes ajudarão a ter ascensão na vida adulta. O grupo demonstrou significar a função das professoras tanto pela posição de poder que ocupam quanto pelas outras funções que desempenham, igualmente pelos conhecimentos escolarizantes que detém.

Na a convivência com as crianças percebemos o quanto elas puderam experienciar diversas práticas sociais, ensinando e aprendendo na interação entre elas e entre elas e os ambientes, intercambiando saberes e reconstruindo valores, posturas e ideias. Do mesmo modo, observamos a manifestação de culturas e construção dos conhecimentos, bem como as re-significações dadas aos espaços cotidianos, quesitos estes que nos permitiram a compreensão de que as crianças se entendem como parte/membro do cotidiano escolar. Para Boff (1997), quando um sujeito se entende parte de um grupo, desencadeiam-se atitudes de amor e respeito frente ao outro, o que o torna capaz de superar preconceitos e interesses, permitindo conhecer e se aproximar do outro na convivência

Quanto mais conviviam e re-significavam as experiências aos seus próprios modos, mais elas se aproximavam, reconheciam as diferenças e estreitavam laços que fizeram diminuir a distância que há entre as duas culturas/origens. Tal reflexão nos foi possível, pois elas consolidaram-se em um grupo unido, demonstrando-se cuidados e respeitosos para com o outro. O fato de organizarem novas realidades a partir de planos previamente elaborados revela o quanto as crianças, em especial as de zona rural, manifestam seus anseios e se empenham na busca pela satisfação de seus desejos, respondendo as intervenções adultas homogeneizadoras e, assim, re-significando o ambiente escolar. Estas crianças enfatizaram positivamente os momentos escolares destinados à criação, ou seja, os momentos livres que resultavam em determinações e organizações próprias da dinâmica infantil, os quais, embora limitados, foram demasiadamente apreciados por elas.

Os dados desta categoria de análise reforçam a incorporação do novo ao que já é conhecido pela infância, sobretudo em espaços de liberdade; distantes dos olhares adultos. Além disso, os dados demonstraram semear a fusão entre cultura urbana e cultura rural no processo de representar e re-significar as interações escolares, bem como demonstram que as crianças não são alheias às informações que circulam nos espaços sociais urbanos.

Ao olhar a escola com os olhos destas crianças, como um local para aprender (interesse em adquirir distintos conhecimentos), compartilhar experiências culturais, fazer amigos, ter liberdade, brincar e cultivar as condutas fundamentais para o bom convívio humano, percebemos que elas produzem significados, posturas e valores. O estar na escola confere tanto à assimilação de novos aprendizados (disseminação de conhecimentos sistematizados institucionalmente), quanto na aparição de costumes e

hábitos interligados às ações costumeiras dos sujeitos de zona rural, de modo que ora as ações assemelhavam-se às condutas do meio rural/familiar e ora divergiam. O importante é que ao significarem o espaço escolar os indivíduos se percebem frutos dele, podendo atuar em sua modificação como membro pertencente (PAIVA, 2008).

A prática social de ir a escola gera convivência diária entre as crianças, as quais passam a construir um universo de significados que compõe suas experiências. Para os participantes desta pesquisa, a permanência na escola (“ter uma trajetória escolar de sucesso”) passou a ser mobilizada pela concretização das experiências e ao conquistarem autonomia para re-significar este ambiente com um tom de autoria própria. Consideramos este fato de extrema importância, pois as aprendizagens escolares acontecem em diferentes espaços que marcam tanto a escola quanto as crianças, portanto, o tempo escolar marcará o contexto extraescolar e se transformará em referência à vida.

Segundo Nova e Machado (2013), compreender as ações das crianças em tempos escolares implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, interessa ao pesquisador e ao educador “escutá-las” como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis, não só como fonte de orientação para a ação, mas, sobretudo, como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa, de diálogo intercultural, no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares e espaços socioculturais.

Salientamos que se continuamente as crianças estão aprendendo a olhar as coisas de outros modos, atribuindo-lhe significados subjetivos às situações escolares, então o comportamento e as significações elaboradas por elas podem configurar-se como um tipo de avaliação para as escolas urbanas em que frequentam as crianças de zona rural. Do mesmo modo, servirá para repensar o rol de informações e o conjunto de signos escolares que tem por pretensão reorganizar o cotidiano infantil em modelos pré-ditos por adultos.

Por fim, reconhecemos que a ampliação do conhecimento sobre as crianças de zona rural ainda exige profunda vigilância epistemológica, no sentido de orientar as análises a partir das determinações estruturais que constituem a própria categoria infância como histórica e social, dando atenção às dimensões contextuais – mantendo as crianças no plural –, para não correr-se o risco de reiterar uma concepção de infância neutra e pautada em padrões idealizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, consideramos ter ido além do que simplesmente atribuir uma conclusão estanque ao como as crianças de zona rural significam suas experiências em âmbito escolar urbano. O final desta caminhada revela a consolidação de experiências ímpares e de amadurecimento na carreira de uma educadora e pesquisadora. Conforme afirma Freire (2001) o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas tem por dever discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, reconhecendo os limites que sua prática impõe. Do mesmo modo, tem o dever de descobrir espaços para ações transformadoras e de organizar estes espaços, pois nenhuma realidade ‘é porque tem que ser’. Ela pode ser mutável/transformável.

Ao debruçar-se sobre o universo das ‘infâncias e crianças’, verificamos que se às primeiras considerações da infância e suas peculiaridades (constituída historicamente até a chegada à idade moderna) foram concebidas mediante a ideia de crianças como meras receptoras, constituída pela imagem de uma infância passiva; hoje, o que vemos são infâncias em constantes transformações, mudando de acordo com os fatos e efeitos do meio social, chegando ao que entendemos por infâncias contemporâneas/globalizadas. Estas infâncias advêm da cultura e do meio onde as crianças estão inseridas, tal como os grupos de zonas rurais.

À guisa de conclusão, para o entendimento da lógica das experiências e significados construídos pelo grupo de crianças com o qual pesquisamos, faz-se necessário um posicionamento interpretativo da identidade social infantil e das características que perpassam os grupos com origens rurais. Neste sentido, Leite (2002) expõe que os sujeitos advindos do campo para as regiões urbanas vivenciam um conjunto de valores que compõe sua identidade social – seu modo de viver – e isso não corresponde simplesmente a outro modo de ser, mas a todo um conjunto de valores, costumes e hábitos particulares.

Foi justamente este conjunto de particularidades infantis que a presente pesquisa vislumbrou, na medida em que tentamos buscar uma maior aproximação do ponto de vista de infâncias compostas por sujeitos que se apropriam de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, firmando relações sociais como partes integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 1998). Assim, consideramos as crianças concretamente e as reconhecemos como produtoras de história, nos lançando em busca das compreensões da infância rural inserida no contexto escolar urbano.

Com as diretrizes de investigação geradas neste estudo, consideramos ter tecido algumas compreensões importantes acerca da função social da escola urbana em reconhecer, acolher e ouvir as crianças rurais. Por ora, apresentamos bons frutos para repensar uma educação escolar acessível e compatível com os habitantes de zona rural, assumindo uma perspectiva mais democrática/humanizadora, pois, em acordo com Alves (2008, p. 19) “a educação não se limita ao ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica no ensino e aprendizagem para a vida; implica em ensinar a criança a aprender a viver”.

A utilização de metodologias que proporcionaram o encontro com as crianças e ofertaram momentos para elas dizerem a sua palavra, fez com que suas especificidades fossem reconhecidas e, igualmente, as evidenciaram como agentes importantes no processo de construção de saberes e conhecimentos importantes à área de Educação. Ter criado oportunidades para conviver com elas representou descobertas de espaços para ação e um exercício de reconhecimento sobre a condição do outro. O nosso convívio, ancorado numa postura de respeito ao outro que pensa e sente; de entendimento dos modos diferentes de ser e estar no mundo, e o nosso diálogo sobre o cotidiano escolar, construiu-se um olhar de quem procura entender/apreender dimensões da realidade infantil.

Nesta perspectiva, a observação participante foi um método importante para a consolidação da pesquisa, pois proporcionou o fortalecimento de vínculos afetivos com as crianças, indispensáveis à análise dos resultados. Compartilhando as vivências rotineiramente, observamos a re-significação dos sistemas institucionalmente organizados e, aos poucos, fomos percebendo os significados de estar na escola para elas, que foram marcados por aprendizagens, conversas, confrontos, cooperações e brincadeiras, fortificando e caracterizando estas crianças enquanto grupo/turma do terceiro ano composto por sujeitos de zona rural e urbana.

Com as rodas de conversa construímos um espaço no cotidiano escolar para estabelecer diálogo com e entre as crianças, ou melhor, para que elas pudessem ter suas vozes ouvidas por meio de uma escuta atenta, respeitosa e acolhedora. Nestes momentos, apreciamos o quanto o grupo correspondeu positivamente com as participações, expondo suas particularidades, opiniões, re-significando conhecimentos e compartilhando-os com seus pares. As rodas contribuíram para a consolidação de relações dialógicas e da compreensão do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e, nos parece, representar o início de um processo, conforme pontuou a professora de educação

física ao final de uma das rodas de conversa: *“tem que ter mesmo um momento só para conversar com elas, para saber como elas tão pensando”*.

Consideramos que as crianças foram receptivas à proposta de estudo, todavia, compondo estes momentos de conversas curiosas e criativas em que, aos poucos, cada sujeito podia se revelar a outro, contando sobre si mesmo ou sobre as coisas que gostavam ou as inquietavam. Frequentemente, os dados demonstraram o quanto o grupo quis dizer sua palavra, suas impressões, isto é, demonstravam ter gosto em compartilhar com os amigos o que aprendiam em outros espaços, ressaltando o que era próprio de suas origens.

No convívio com o grupo foi percebido um relevante avanço nas relações de interação e consolidação de laços de amizade, inclusive com a pesquisadora. Aos poucos, as relações estabelecidas com e entre as crianças de zona rural e entre elas e os adultos mostrou-se de modo não estigmatizante e de não depreciação das origens, pois as crianças demonstram-se integradas ao ambiente escolar. Estas ponderações foram percebidas nas conjunturas da última categoria de análise, em que as crianças manifestaram-se parte deste universo ao re-significarem experiências e espaços, revelando certa sintonia e autonomia com a escola em geral.

Categoricamente, destacamos que no convívio entre crianças houve oportunidades para compartilhar as vivências ocorridas em âmbito doméstico/familiar com a turma, possibilitando a permuta entre os saberes e construção das identidades. Guardadas as proporções, as crianças aprenderam e ensinaram em comunhão, desencadeando processos educativos no ato de viver a cotidianidade. Um exemplo disto pôde ser verificado em episódios de brincadeiras aos pares, em que se ouviam as falas dos amigos e elaboram circunstâncias próprias para brincarem juntas, escolhendo os parceiros e inventando novas regras e formas para brincarem.

O grupo de crianças rurais e urbanas se respeitou reciprocamente, convivendo de modo harmonioso, produzindo e transformando culturas, sobretudo a cultura lúdica. Contudo, não desconsideramos a aparição das vicissitudes próprias da infância, tais como as piadas corriqueiras, brincadeiras com más intenções ocasionadas pela variedade linguística, trejeitos, expressões e pelo acesso ou não que têm a elementos da cultura urbana e letrada, mas que, não necessariamente foram feitas apenas com as crianças de zona rural, ou seja, tais atitudes perpassavam as relações infantis como um todo. Assim, o grupo de colaboradores trouxe indícios importantes para reflexão sobre a

educação que acontece em todas as esferas da vida humana e sobre a educação das infâncias contemporâneas.

A partir do desenvolvimento da capacidade de dialogar e de compartilhar experiências o grupo indicou ter desenvolvido também a capacidade de visualizar a diversidade como algo presente e natural em nosso cotidiano. Conviver com as diferenças e aprender a olhar para elas de outra maneira representou ser um caminho para a valorização da diversidade cultural tão presente no sistema educacional escolar (CANDAU, 2008).

De um modo geral, observamos que as crianças de zona rural atenderam as tarefas solicitadas pelas professoras, realizando-as ao seu próprio modo, ou seja, sempre com um toque da subjetividade. No decorrer das inserções percebemos que elas criticavam o que não gostavam e indicavam possíveis mudanças às ações, ora questionando e ora sugerindo novas dicas às atividades, as quais podiam ou não ser acolhidas pelas docentes. Em suas condutas, as crianças buscavam partir daquilo que lhes fazia mais sentido e significado.

No que tange à organização escolar, uma das constatações mais relevantes desta pesquisa foi, sem dúvida, a quase inexistência de espaço para as crianças, especialmente as de zona rural, dialogarem sobre sua participação permanente e obrigatória na escola em meio urbano e, assim, entender a sua ida a este local como prática social. Estas crianças, diferenciadas por circularem de um contexto para o outro (residência na fazenda, escola e outros espaços na cidade) com identidades singulares, foram submetidas às imposições dos adultos, muitas vezes sem compreender o porquê de ser dos fatos.

A discussão das políticas públicas que procuram garantir o acesso e a permanência da população rural na escola indica que devemos caminhar no sentido de fazer com que escola faça sentido à vida do estudante, além de buscar integrar as disparidades; e nela inclui-se a cidade e o campo, numa relação de complementaridade (BRASIL, 2002). Neste sentido, compreendemos a escola como instrumento de democracia cultural que deve possibilitar o máximo de integração e acolhimento social entre as diferentes culturas da infância para possibilitar uma formação dotada de significações e sentidos às crianças que a compõe e que dão vida ao espaço.

Para além de proporcionar acesso aos conhecimentos sistematizados, ressaltamos a necessidade das instituições escolares disseminarem valores e posturas para o bom convívio social e que, igualmente, oportunizem que as crianças aprendam a

aprender, a enfrentar as dificuldades cotidianas, a resolver questões e identificar-se com a realidade em questão. Para Rinaldi (2012) há que se reconhecer que as escolas assumem o caráter de um lugar de encontro, onde a pluralidade de opiniões e pontos de vista garantem a secularidade e onde “ser educacional” significa ser local para a produção de cultura. Produção cultural não só de uma cultura da infância, mas, acima de tudo, de uma cultura produzida pelas infâncias.

No que corresponde às práticas pedagógicas docentes detidamente com crianças, consideramos haver um bom acolhimento e um grande esforço das professoras em abarcar a condição rural nos conteúdos escolares, como por exemplo, a estratégia pedagógica da professora de sala de aula em contar histórias que remetessem aos espaços rurais. Já a professora de educação física, por sua vez, em compartilhar com as crianças a autoria das atividades lúdicas, a organização do tempo e do espaço fora da sala de aula. De fato, tais condutas representaram um dos grandes diferenciais desta escola, em que a astúcia e engajamento docente em ofertar o seu melhor às crianças prevaleceu nas práticas cotidianas. Ademais, a relação professor-aluno apresentou-se pelo viés da alteridade, pois as crianças admiravam as professoras, reconhecendo o trabalho feito por elas e cultivando tentativas para estar próximas a elas e agradá-las.

Assim sendo, ressaltamos que as práticas docentes indicaram estar seguindo um rumo bem intencionado, mas ainda devem continuar buscando fontes de aprimoramento (sobretudo alinhado à legislação vigente), oportunizando um espaço que ofereça à criança a compreensão da totalidade e, por via de regras, fomente o diálogo e a ampliação de argumentos com e entre elas, algo não estimulado pelas professoras. Com ganas em acolher as diferentes culturas e problematizá-las em sala de aula ou em quadra, pontuamos que este propósito pode ser ajustado por meio de um trabalho mais afinado com realidade dos estudantes, de modo completo e aprofundado de conhecimento acerca das crianças que vem de zona rural; pensando em torná-las referenciais concretos, e não somente com base no que se diz como ela é ou deveria ser.

Desta forma, trazemos para a discussão os cursos de formação inicial e continuada de docentes, bem como a organização curricular, em que todos tenham como premissa o reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada que trabalhe em prol do rompimento do estigma da criança de zona rural. Para tanto, esses contextos requerem desconstrução e superação de pré-concepções acerca da infância rural, pensando na elaboração de uma nova cultura da humanidade e de uma nova identidade para os educadores.

As Diretrizes para a Educação do Campo (BRASIL, 2002, p. 3) indicam que a formação de professores para um pleno exercício docente dotado de competências e habilidades, perpassa pelo respeito às diferenças e o efetivo protagonismo das crianças. Além disso, neste exercício deve conter “propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo [...]”. Por isso, acreditamos que dar ênfase na formação de professores e na difusão de teorias pedagógicas mais identificadas com a realidade sociocultural dos estudantes, contribui à construção de uma identidade positiva e com o protagonismo das crianças como agentes detentoras das unidades de ensino, refletindo na construção de valores e condutas socialmente desejáveis.

Somado a estes entendimentos, também faz-se necessário compreender que a educação para as crianças do campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, construídos na sala de aula, na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais (BRASIL, 2002). Por este viés, destacamos que poucas vezes a escola investigada tomou a vivência como mediadora dos processos educativos, ou seja, ela ainda prescinde um local privilegiado de sistematização do conhecimento em sala de aula, de modo que as abordagens consideraram a possibilidade de entendimento teórico do mundo (por exemplo, as práticas repetidas de cópias de textos) que limita e faz da escola um local de disseminação e reprodução de conhecimentos. Ressaltamos que uma das funções sociais da escola é dedicar-se à construção de novos conhecimentos junto com as crianças e abordar conteúdos que elas ainda não saibam, respeitando os conhecimentos que trazem de casa, o qual muitas vezes superam os saberes de alguns professores. Isto é, as práticas pedagógicas não podem esbarrar na realidade local destas crianças.

Mediante as perspectivas apresentadas, para além de corroborar à reflexão de práticas pedagógicas, o realce desta pesquisa esteve na possibilidade de estar com as crianças de zona rural em âmbito escolar, nos disponibilizando para ouvi-las e propiciando espaços e tempos para que elas contassem, à sua própria maneira, como percebem e fazem o seu estar na escola, enquanto crianças, infâncias de uma determinada comunidade. Compreende-se aqui que os sentidos e significados desta busca se construíram na convivência, onde as crianças atribuíram entendimentos próprios às experiências escolares – o que fez desta escola um espaço para ser e estar

sendo criança, genuinamente; assim, significada de modo positivo, como um espaço de possibilidades para aprender, fazer amigos e a brincar/conviver com eles.

Verificamos a relação entre os dois universos de infância, rural e urbano, de modo a se encontrarem. Isto nos conduz à reflexão a respeito das identidades das crianças, construídas nas relações sociais e transculturais tanto escolares e familiares. Em comunhão, os dois grupos estiveram se construindo como seres humanos, compartilhando elementos culturais de ambos os meios, vivenciando contradições, conflitos, etc. Queremos dizer que as crianças podem ser diferentes pelos lugares onde moram, porém, uma vez em constructos escolares e entre os pares, elas são iguais, porque, como crianças, compartilharam do mesmo espaço que as demais, além de terem cada vez mais contato com outros elementos e valores culturais pela televisão e, por vezes, pela facilidade de acesso à cidade.

Em suma, esta pesquisa buscou respeitar os papéis das crianças, ponderando a interação e a troca intercultural das crianças como os elementos estruturantes da nossa experiência de pesquisa, assim como de cada sujeito pertencente ao ambiente escolar, sem hierarquias preconcebidas entre conhecimento acadêmico e conhecimentos dos educadores/servidores. Foram jornadas diversas e prazerosas, surpreendentes e incertas, porque quando se pesquisa no mundo das crianças, são elas mesmas as principais protagonistas dessa busca.

Neste ínterim, consideramos crucial a continuidade na realização de pesquisas que contemplem as crianças, entendendo-as como sujeitos de diferentes condições sociais e de diversos contextos culturais, vivas, ativas, inventivas, dispostas para o novo, criativas, interacionistas, participativas e, portanto, dotadas de potencialidades para serem colaboradores de estudos acadêmicos. Conhecer as relações e produções infantis e compreender como as crianças significam suas experiências foram passos essenciais para a intervenção, reflexão e possíveis mudanças. Afinal, o mundo – com suas contradições, instabilidades e desigualdades – existe não para ser apenas contemplado, conhecido ou vendido, mas, sobretudo, para ser transformado.

Talvez ainda fiquem questões para o leitor, éticas, metodológicas e, sobretudo, humanitárias e de direitos. Fica também nossa vontade de continuar pesquisando e ouvindo estas e muitas outras crianças que residem em zonas rurais e vivenciam o espaço escolar urbano, afastado de sua realidade local e social. Vamos seguir olhando para o futuro e assumindo o compromisso, mais uma vez, com uma melhor qualidade de vida e uma educação mais humanizadora às infâncias em todos os contextos de mundo.

REREFÊNCIAS

- ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**: uma história de (des)encontros. 2008. 213p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 196 p.
- ARROYO, M. G. A. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, nº 9, set., 1982, p. 1-7.
- BACHA, M. N. **Déspotas mirins**: o poder nas novas famílias. São Paulo: Zagodoni, Editora, 2012. 144 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 229 p.
- BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. **4º Encontro nacional de grupos de pesquisa – ENGRUP**, São Paulo, p. 132-150, 2008.
- BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-174.
- BORBA, A. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão de crianças com seis anos e idade. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.
- BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 308-345.
- BRANDÃO, C. R. O pensado e o vivido: perguntas sobre o dizer da vida e sobre a vida que se vive. In: _____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. p. 165-204.
- BRANDÃO, C. R (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 211p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília – DF, 2002. 3 p.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 1990. Índice elaborado em São Carlos: Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. São Carlos, 2007. 119 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília – DF, 2004. 27 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília – DF, 2003. 562 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília – DF, 2010. 34 p.

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília – DF, 1997. 96p.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília – DF, 1996. 102 p.

CAIERÃO, I. S. **Jovens e a escola**: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio. 2008. 357f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-185, jan./abr. 2008.

CARVALHO, R. S. de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

CASSIMIRO, M. A. D. **Os espaços da educação infantil no campo na lente das crianças**. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação** – Era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 208 p.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: _____. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.

CRUZ, T; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 113-143, set./dez. 2006.

- DAHLBERG, G. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.
- DALARRI, D. A. de; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1989. 99p.
- DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
- DELGADO, A. C. C; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 233 p.
- DUSSEL, E. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III**: Erótica e Pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. s/d. 281 p.
- _____. La totalidad vigente. In: DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la libertación**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 84-108.
- FERNANDES, C. S. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física**. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. 2010. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- FIORI, E. M. Educação libertadora. In: _____. **Textos escolhidos**, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 6. (Série Pesquisa).
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, [1959] 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Leitura).
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 1982.
- _____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. ed. São Paulo: Olha d'Água, 1993. 192 p.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação: In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 71-84.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 230 p.

FIORI, E. M. **Textos escolhidos**: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GALVÃO, Y. J. **Memórias sobre a infância no meio rural**: a escola e outros espaços de sociabilidade. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/cendo2000/universo>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

INEP. **Panorama de educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC, 2010.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução de Yan Michalski. 12. ed. São Paulo: Sammus, 1981. 155 p.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 201p.

LARROSA, J. B. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 183-198.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEITE, M. I. F. P. Repensando a escola - com a palavra: a criança da área rural. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1 (37), p. 176-185, jan./abr. 2002.

LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007. 174 p.

LIMA, E. S. de. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, Piauí, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./dez. 2013.

LINCK, R. S. **Hora do recreio**: processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

LOGARAY, M. L. B. de. A institucionalização das crianças e infâncias nas sociedades contemporâneas. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 38-49, jul./dez. 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARTINS, J. S. de. As coisas no lugar. In: _____. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 9-42.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

NOVA, T. de B. B; MACHADO, L. B. Crianças em processo inicial de escolarização e suas representações sociais de escola. **Quaestio**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 241-265, dez. 2013.

OLIVEIRA, M. W de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes** (Impresso), Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, M. W. de; SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES JUNIOR, L; MONTRONE, A. V. G; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais...** Caxambu: ANPEd, v.1. p. 1-17, 2009.

PAIVA, D. I. de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 190 p.

PRIORE, M. D. **História da criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995. 450p. (Coleção Caminhos da História).

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 397 p.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-61.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988. 112p.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**, 2002. Disponível em: <<http://titosena.faed.udesc.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004. p. 1-22.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBORA, L. M. de A; SILVA, P. G. e S; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 181-197.

SILVA, P. B. G; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas – excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SOLON, L. de A. G; COSTA, N. R. A. do; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-224.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. Infância e Educação Infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 24-249, 2012.

SOUSA, W. F. de. **O protagonismo infantil e suas interfaces com a realidade Santarena**. 2010. 68f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 448 p.

STROPASOLAS, V. L. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, M. G; SILVA, M. R. da. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 153-184.

VEIGA, J. E. **A atualidade na contradição urbano x rural**, 2004. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

WINNICOTT, D W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. 270 p.

ZANOTTO, L. Brincar no ônibus escolar rural: processos educativos construídos por crianças em traslado escolar. In: VIII EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação – UNESP. **Anais...** Araraquara: UNESP, 2013, 23 p.