

Sentidos e significados da escola do campo na perspectiva da produção cultural das crianças

RESUMO


Este texto apresenta reflexões sobre os sentidos e significados da escola do campo atribuídos por crianças, especialmente, a partir de sua produção cultural. A escola é central para os territórios camponeses, espaço de encontro entre conhecimentos científicos e populares, organização comunitária e partilha da vida. A investigação aconteceu em parceria com uma escola do campo localizada na Chapada dos Veadeiros (Goiás) no Bioma Cerrado. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, Educação do Campo e Sociologia da Infância, a pesquisa prezou pela participação das crianças e consideração de suas diferentes linguagens. Contou com os instrumentos: fotografia, observação participante e entrevistas a partir de abordagem lúdica. A pesquisa demonstrou que as crianças se apropriavam da escola para encontrar com seus pares, estudar, brincar, inventar e como a escola do campo é um espaço-tempo fundamental de formação humana, existência e resistência camponesa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Infância camponesa; Produção cultural

Jaciara Oliveira Leite

Doutorado

Universidade de Brasília - UnB, Programa de Pós-graduação em Educação
Brasília, Distrito Federal, Brasil
jacifefl@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9471-3105>

Senses and meanings of the rural school from the perspective of children's cultural production

ABSTRACT

This text presents reflections on the senses and meanings of the rural school attributed by children, especially, based on their cultural production. The school is central to peasant territories, a meeting place between scientific and popular knowledge, community organization and sharing of life. The investigation took place in partnership with a rural school located in Chapada dos Veadeiros (Goiás) in the Cerrado Biome. Based on the studies of the Body, Rural Education and Sociology of Childhood, the research valued the participation of children and consideration of their different languages. It counted on the instruments: photography, participant observation and interviews based on a playful approach. The research showed that children appropriated the school to meet with their peers, to study, to play, to invent and how the rural school is a fundamental space-time of human formation, existence and peasant resistance.

KEYWORDS: Rural education; Peasant childhood; Cultural production

Sentidos y significados de la escuela rural desde la perspectiva de la producción cultural infantil

RESUMEN

Este texto presenta reflexiones sobre los sentidos y los significados de la escuela rural atribuidos por los niños en función de su producción cultural. La escuela es fundamental para los territorios campesinos, un lugar de encuentro entre el conocimiento científico y popular, la organización comunitaria y el intercambio de vida. La investigación se llevó a cabo en asociación con una escuela rural ubicada en Chapada dos Veadeiros (Goiás) en el Bioma Cerrado. Con base en los estudios del Cuerpo, Educación Rural y Sociología de la Infancia, la investigación valoró la participación de los niños y la consideración de sus diferentes idiomas. Contaba con los instrumentos: fotografía, observación participante y entrevistas basadas en un enfoque lúdico. La investigación mostró que los niños se apropian de la escuela para reunirse con sus compañeros, estudiar, jugar, inventar y cómo la escuela rural es un espacio-tiempo fundamental de formación humana, existencia y resistencia campesina.

PALABRAS-CLAVE: Educación rural; Infancia campesina; Producción cultural

INTRODUÇÃO

"Como é ser sujeito-criança no campo e o que expressam as crianças sobre suas vidas, seu lugar?" foi a questão central da pesquisa de doutorado intitulada "Ser Criança camponesa no Cerrado"¹. O trabalho buscou estabelecer um diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural, Educação do Campo e Sociologia da Infância. O presente texto tratará centralmente de um de seus objetivos específicos, qual seja: identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à escola e ao território.

A investigação foi realizada com e sobre as crianças que residem na Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO, território camponês localizado no bioma Cerrado. A comunidade é, predominantemente, formada por agricultores/as familiares e situa-se em local de exuberante beleza e Cerrado preservado. A zona de amortecimento do Parque Nacional Chapada dos Veadeiros (Reserva da Biosfera), Área de Proteção Ambiental (APA) Pouso Alto - GO, e o corredor ecológico Paranã - Pirineus passam pelo território (REZENDE, 2010).

O nordeste goiano, região onde localiza-se, é marcado ainda pela ausência do Estado e, portanto, pela falta de políticas públicas em torno da saúde, saneamento básico, lazer, educação, trabalho, entre outros direitos (CASTRO; XAVIER, 2006). Em meio a esse contexto, a pesquisa demonstrou que as pessoas da Comunidade do Sertão constroem sua resistência histórica cotidianamente e, sobretudo, a partir da escola pública como espaço de encontro entre conhecimentos científicos e saberes populares, organização comunitária e partilha da vida, num esforço de construção e defesa da Educação do Campo.

A Educação do Campo pode ser compreendida como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART *et al*, 2012). Como afirmou Molina (2012, p.594):

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar.

As crianças são sujeitos centrais para a Educação do Campo, como no caso da Escola do Sertão que nasceu em 1989 motivada pela busca da comunidade em garantir o direito de acesso à

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), linha Educação Ambiental e Educação do Campo. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UnB), Parecer nº 2.010.482. Apoio financeiro do Edital de Auxílio à Pesquisa DPP-UnB No 02/2016.

educação escolar pelas crianças e foi ampliando seu atendimento, gradativamente, buscando atender a todas as etapas da Educação Básica (REZENDE, 2010)².

Este trabalho assume a perspectiva de que "[...] É apenas a partir da concepção de campo como lugar de vida (*humana, da fauna, da flora, da terra. Digna*) que é possível articular: infância e campo" (SILVA *et al*, 2013, p.16). (*grifos meus*). Nesse sentido, orientou-se pela concepção de criança como sujeito social e, por isso mesmo, pela construção compartilhada dos dados de pesquisa junto com elas.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Privilegiou-se o diálogo e a observação das diferentes linguagens das crianças por meio, sobretudo, de estratégias lúdicas de pesquisa (SILVA, 2009). Os instrumentos foram: observação participante com registros em "Diários Camponês"³; entrevistas estruturadas em torno de jogos e brincadeiras; desenho; registro iconográfico com fotos e vídeos; e os eventos-campo⁴.

A pesquisa ocorreu entre os anos de 2014 e 2018 e foram realizadas um total de 10 viagens à comunidade, com duração média de 4 dias cada uma. Participaram da investigação 45 crianças⁵ entre 4 e 12 anos de idade, porém, neste texto será dada ênfase às crianças aqui chamadas "pequenas", até os 7 anos de idade, dada suas especificidades e tamanho do artigo.

De maneira geral, era perceptível que o convívio na região e entre seus pares se dava no interior da família (quando havia outras crianças), entre famílias, nos eventos culturais, principalmente religiosos, e na escola.

Direcionei meu olhar para a Escola do Sertão com foco nas interações que as crianças estabeleciam entre elas e para como davam vida à instituição. Foram privilegiados os espaços e tempos em que era menor ou não havia interferência ou condução de um adulto (educadoras), tais como: recreio, momentos antes e depois das aulas, atividades espontâneas no parquinho, campos, pátio (conhecido como "Barracão dos Formandos") e outras áreas abertas. Assim sendo, não observei os momentos de aula, compreendendo que haveria ali conduções mais explícitas dos

² A oferta de cada etapa da Educação Básica nesta instituição, ao longo do tempo, sofreu avanços e retrocessos, se adaptando e/ou resistindo aos contextos político e econômico local e nacional. Especialmente no que se refere ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, para os quais a cada ano o oferecimento tende a ser incerto, pois depende da gestão da Secretaria Estadual de Educação, do número de estudantes e professores/as entre outros fatores. Mais informações e análises a esse respeito encontram-se na própria tese e no trabalho de Rezende (2010).

³ Referem-se aos registros escritos das imersões, o nome se dá em homenagem aos sujeitos envolvidos e à vivência camponesa da pesquisadora no Sertão.

⁴ Estratégia metodológica inspirada no trabalho de Silva (2009) que se refere às participações em eventos de natureza política, acadêmica e/ou pedagógica relacionados aos temas da pesquisa.

⁵ Os nomes das crianças foram trocados, respeitando o que foi acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos/as responsáveis. Os/as responsáveis, além do TCLE, assinaram também termo específico de autorização de uso de imagem. Para as crianças o esclarecimento foi feito por meio de Termo de Assentimento e conversas.

adultos, ainda que, claro, (re)significações e interações entre as crianças e entre elas e as educadoras. Ressalta-se que o foco da pesquisa não foi observar os processos mais diretamente conectados à apreensão dos conhecimentos intencionais e pedagogicamente trabalhados, para o que seria necessária uma outra investigação verticalizada nesse objetivo.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, serão contemplados nas análises somente os dados advindos das observações participante, fotografias e das entrevistas que foram estruturadas a partir das dinâmicas "Jogo de Entrevista" e "Tempo da Vida". As crianças eram convidadas a participar e tinham o livre arbítrio em aceitar ou não e em sair e entrar quando quisessem, houve, então, movimento durante as propostas.

O "Jogo de entrevista" visava que as crianças expressassem o que pensavam sobre o lugar onde vivem a partir de perguntas provocadas pela pesquisadora e pelas próprias crianças. O mesmo ocorreu nos momentos do parquinho, recreio ou em parte das aulas com a permissão e colaboração das educadoras. O número de sujeitos foi menor, tanto pelas características dos grupos, como pela concorrência com outras atividades que aconteciam no mesmo momento, como no caso do recreio.

O "Tempo da Vida" consistia em um "relógio" de papel dividido em três partes, cada qual com 1 desenho representando os momentos da manhã, tarde e noite. O objetivo era que, um por vez, jogasse uma pedrinha e, onde ela caísse, falasse sobre o que costumava fazer, do que gostava ou não, e todos os participantes também poderiam fazer perguntas nesse sentido. Este jogo em especial ocorreu no momento das aulas, por opção das educadoras que optaram por participar. Acredita-se que por esses motivos, envolveu um número maior de crianças.

Figura 1 - "Tempo da Vida"



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

A articulação entre o conjunto dos dados da investigação e as reflexões teóricas em torno do objetivo proposto da pesquisa compuseram duas categorias de análise, quais sejam: a escola como espaço-tempo privilegiado de socialização e de desenvolvimento de cultura de pares; as crianças pequenas e a imaginação com o corpo (todo).

ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DE SOCIALIZAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DE CULTURA DE PARES

"Porque eu havia lido em algum lugar
que as palavras eram conchas de clamores antigos"
(Manoel de Barros).

O lugar criado para as crianças se recria com e é recriado por elas. A escola ocupa lugar central no território e é por elas ocupada, é como ciranda, não se sabe nem onde começa, nem onde termina. Durante a investigação, a Escola do Sertão foi mencionada pelas crianças, sobretudo, quando: perguntadas sobre a rotina semanal; o que precisaria de melhorar na Comunidade do Sertão; quais eram seus sonhos; o que achavam de morar na comunidade; exprimiam suas brincadeiras e destacavam as amizades.

Diante da pergunta "O que precisa melhorar aqui no Sertão?", ou seja, no território de forma geral, as respostas das crianças foram unânimes em referir-se aos aspectos (problemas e desejos) relacionados à escola como se esse espaço-tempo fosse sinônimo do próprio território ou como se o território girasse em torno daquela.

Tales de 4 anos, por exemplo, disse que gosta de morar no Sertão por causa da escola e que a mesma tem que melhorar (Diário Camponês 10, novembro, 2016). Algumas crianças expressaram de forma indignada o que pensam sobre a questão: "O que precisa melhorar aqui no Sertão?" (Jogo de Entrevista, novembro, 2016):

Túlio: Arrumar a escola e o campo, e os lanche, e o ônibus. [...]
Fernanda: Melhorar essa escola. Piscina.
Gisele: Arrumar janela, porta.
Júlio: Podia fazer um ginásio pra jogar. Aí quando tivesse chovendo era só entrar e...

A menção ao transporte escolar e à estrada foram também unânimes nas reflexões infantis a respeito do que poderia melhorar na comunidade:

Cauê: Que essa rua melhorasse, porque esse ônibus aí tá ó...
Taís: A estrada. Tá ruim.
Júlio: Olha o ônibus do filme!... Ele venta, o nosso podia ser assim. (Júlio refere-se a uma cena do filme Central do Brasil exibido na comunidade)
Solange: (gostaria de um ônibus) [...] com 40 bancos.

As reclamações sobre a estrada e o transporte eram recorrentes também nas falas dos adultos, tanto pelas condições inadequadas, como pelo longo período das vidas que passam nos mesmos, diariamente, para ir e voltar da escola. Com a rodovia em condições satisfatórias, o que acontece, geralmente, após ter passado por manutenção e com o clima mais equilibrado, as crianças, jovens e trabalhadoras que moram mais distantes da instituição podem passar até 5 horas por dia dentro do transporte escolar, sendo 2 horas e meia cada percurso. O trajeto total diário pode chegar a 70km de estrada de terra.

Caso haja alguma intercorrência com os veículos, que são uma Van e uma Kombi, ou na rodovia, como em caso de chuvas fortes ou poeira excessiva, o que não é tão incomum, o tempo de viagem pode aumentar consideravelmente. Ademais, em algumas ocasiões, presenciei a suspensão de aulas para todos ou para parte dos/as estudantes em consequência desses fatores.

Observei e compartilho da análise de Yamin e Menegat (2013, p.218) sobre as crianças, pois:

[...] apesar das dificuldades, [...] não reagem passivamente ao desconforto da viagem, elas criam e recriam os tempos e constroem criativos mecanismos de resistência para amenizar os percalços. [...] Indo e vindo, meninos e meninas conversam, brincam, estabelecem laços, (re)constroem aprendizagens, vivenciam culturas infantis. [...] o que não justifica, em hipótese alguma, a manutenção da realidade que ora apresentamos.

As autoras indagaram: "Como aceitar a ideia de que, para estudar, uma criança permaneça mais tempo sentada em um ônibus do que propriamente nos bancos escolares?". A Constituição Federal (1988), art. 208, e a LDB (1996), arts. 10 e 11, preveem o transporte escolar como parcela do dever do Estado para com o direito à educação, porém, é imprescindível que ele seja seguro, confortável e que favoreça o rendimento escolar dos sujeitos (YAMIN; MENEGAT, 2013).

O trajeto e o tempo do deslocamento determinam os outros tempos da vida, como: acordar, dormir, brincar, cumprir com as tarefas na terra, com os animais, na casa, descansar. O transporte é fundamental para o desenvolvimento da Educação do Campo, porém, a forma como ele tem se efetivado e a diminuição no número de escolas⁶ dentro das comunidades são, em grande medida, as razões pelo desgaste cotidiano pelo qual passam os sujeitos.

Analisa-se que as várias menções à escola, quase como sinônimo de comunidade, refletem a parte considerável do tempo das experiências da infância que as crianças passam nos deslocamentos

⁶ Os dados mais recentes indicam que um total de 31,46% de escolas brasileiras localizadas no campo foram fechadas em 10 anos (Censo Escolar Inep/MEC, 2013).

e na própria instituição bem como a profunda relação da mesma com a totalidade do território. Como refletiu Arroyo (2012, p.81)

O direito à escola e ao conhecimento adquire dimensões novas mais radicais quando articulado ao direito à base material do viver, do sobreviver. A escola adquire outras funções quando o direito ao tempo-espço de escola se articula com o direito a tempos/espço de um justo e digno viver.

Diante das formulações das crianças, cabe a pergunta: qual o lugar da escola para elas? A pesquisa demonstrou que a escola é o lugar! Lugar de aprendizados, experiências, encontro e socialização com seus pares e adultos.

Para Saviani (2013) a escola tem como função social específica transmitir o conhecimento sistematizado e elaborado pela humanidade. A cultura escolar (FORQUIN, 1993), neste caso a cultura escolar camponesa, ao mesmo tempo que baseia-se nessa preciosa função da escola para o campesinato, soma a ela os significados de articuladora da comunidade, lócus de encontro e trocas entre sujeitos sociais, de (re)produção e resistência cultural de modos de vida.

A Escola do Sertão desafia a separação da vida, por exemplo, quando são comuns dentro da instituição as relações de parentesco, que é justamente uma das características fundamentais do que Fernandes (2006) compreende como território camponês. Educadores/as e educandos/as são tias/tios, sobrinhas/sobrinhos, primos/as, irmãos/irmãs, pais, mães, filhos/as, avós/avôs, netos/as. São também vizinhos próximos ou que convivem de longa data, mesmo morando longe, porque trabalham juntos e/ou pelas relações cotidianas de amizade e comunitárias. Esses vínculos atravessam de forma marcante as experiências e interações na escola. Parece advir daí, em primeira instância, o sentimento de pertencimento ao território e à escola num grande encontro de gerações.

Sarmiento (2005, p.366 - 367) entende "geração" como um "constructo sociológico" que:

[...] procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

O encontro entre gerações é também favorecido na Escola do Sertão nos seguintes aspectos: organização escolar; deslocamento coletivo cotidiano no transporte; momentos compartilhados por todos na rotina, como as refeições; eventos coletivos; conhecer diferentes docentes e estudantes ao longo da vida escolar; reunião em uma mesma sala de duas turmas, como foi o caso, por exemplo, do 2º e 3º anos, 4º e 5º anos, no período de 2014 a 2017, o que acontecia dependendo do número de sujeitos matriculados.

Ademais, a arquitetura da Escola do Sertão, sem muros e sem muitos limites físicos entre os espaços, incide de forma interessante e paradoxal sobre a relação espaço e corpo, pois leva a circulação entre as pessoas e os ambientes, tendo em vista que: as salas de aula são próximas; há espaços comuns de convivência facilmente acessados por todos, como os campos, parquinho, pátio; o refeitório está organizado com as cadeiras em torno de uma grande mesa e, para os pequenos, há outras mesas reunidas, mas em altura apropriada para eles. Ao mesmo tempo, a escola é, literalmente, dividida por uma rodovia que passa no meio de suas construções, o que expõe a todos aos intervenientes e perigos da passagem de veículos e, apesar da pouca circulação, exige cuidados.

Perceber o encontro de sujeitos de diferentes gerações na escola - crianças, jovens, adultos e idosos - acabou por realçar aspectos específicos da infância. Ao mesmo tempo, favoreceu perceber experiências distintas e intrageracionais entre as crianças de diferentes faixas etárias, pois que a infância é um período da vida de intensas modificações biológicas, psicológicas e culturais.

A intensa convivência entre os sujeitos fortalecia ou enfraquecia laços de amizade, instigando a formar ou desfazer grupos, que são movimentos fortes na infância e na instituição escolar.

Nas pesquisas com o aporte teórico da Sociologia da Infância, a identificação da formação de grupos entre e pelas crianças é um elemento comum e, por isso, considerado característico da infância.

Corsaro (2002, p.115) contribui com essa compreensão ao elaborar dois conceitos preciosos para os estudos com as crianças: "reprodução interpretativa" e a "cultura de pares".

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, e contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com outras crianças.

Arenhart (2012, p.9) ressalta que a reprodução interpretativa não é "[...] como um dado essencial da geração infantil, mas como fruto das relações concretas que as crianças estabelecem no confronto com os limites, as possibilidades e os referentes culturais dos contextos em que se inserem".

A cultura de pares foi amplamente observada na Escola do Sertão. As formações de grupos se davam geralmente por idade, convívio, vínculo, gênero, interesse e pelo compartilhar cotidiano de experiências, sobretudo, lúdicas. Mas não era rígido, pois que em determinados tempos e espaços as fronteiras entre os grupos eram muito fluidas, já que as características da escola, a saída e

chegada frequente de crianças e os vínculos familiares e de amizade permitiam e instigavam atravessamentos.

Destaca-se o papel do brincar como elemento de "socialização" entre os sujeitos, no sentido atribuído por Vygotsky (1984) de se inserir na cultura, apreendendo suas características, internalizando-as e influenciando a cultura nas interações. O brincar é, assim, esfera importante do movimento dialético de interação entre sujeitos e sociedade. As crianças acabam por nos ensinar como os aprendizados sociais se materializam com intensidade no contexto escolar. Expressam o que refletiram Coelho e Debortoli (2012, p.149):

Enfatizamos a importância de superarmos quaisquer visões e práticas fundadas na dicotomia corpo/mente e, sobretudo, que o aprender é inseparável das possibilidades de participação e engajamento cotidiano, às relações com as pessoas e com as coisas, na riqueza das interações entre humanos e não humanos, entre cultura e natureza.

Ao longo do tempo na escola, fui percebendo a formação de alguns coletivos infantis, assim como elas foram me apresentando aos seus pares. Foram identificados dois grandes grupos: crianças pequenas e crianças maiores, com os quais foram coconstruídas as propostas da pesquisa. A ênfase aqui serão algumas situações significativas, práticas corporais e interações protagonizadas pelo grupo das crianças pequenas na escola.

AS CRIANÇAS PEQUENAS E A IMAGINAÇÃO COM O CORPO (TODO)

As crianças pequenas aqui compreendem as que se encontravam na faixa etária de 4 a 7 anos de idade. Elas se subdividiam em dois grupos, cada qual ocupando uma sala: crianças de 4 e 5 anos (pré-escola - Educação Infantil); crianças de 6 e 7 anos (1º e 2º anos - Ensino Fundamental).

Apesar das diferenças de idades e em algumas necessidades e interesses, optou-se por reuni-las na análise tendo em vista que conviviam de forma diária e intensa, tanto pela proximidade etária, das salas, como, de certa forma, pela rotina escolar um tanto diferenciada das demais turmas da instituição. A elas era permitido o acesso mais frequente, ou seja, não só nos intervalos, às áreas externas às salas de aula, como o parquinho, biblioteca, os campos e o Córrego Salobro, o que corroborava com suas vivências e descobertas lúdicas. O desjejum logo no início da manhã e o mobiliário das salas, adequado à estatura, também caracterizavam esse atendimento distinto.

A minha relação com as pequenas da Educação Infantil dava-se, sobretudo, por meio das brincadeiras e do movimento, aspectos marcantes nessa fase da vida (WALLON, 2008). Com as crianças da turma do 1º/2º anos, as linguagens corporais se integravam à oralidade com mais organicidade. Ao longo do tempo, foi sendo coconstruída uma relação de amizade entre nós, isso

explica-se, também, por nosso contato anterior via atividades de extensão⁷, pois sempre trabalhava junto com esses grupos.

Nosso (re)encontro era marcado por abraços e pela pergunta: "- Vamos brincar, tia?". Esse convite permitiu-me experienciar muitas brincadeiras com elas bem como se abriram para as proposições da pesquisa, como o "Tempo da Vida" e o "Jogo de Entrevista". Reconheço que essa proximidade pode ter gerado mais dados sobre as vivências com as crianças menores quando comparados às crianças maiores. Florestan Fernandes (1944/2004) diz ter vivido algo semelhante em sua clássica investigação no campo da Sociologia da Infância realizada com as crianças do Bom Retiro (SP). Entendo também esse fenômeno como algo próprio das pesquisas com crianças, nas quais a afetividade com os sujeitos não é uma variável controlável, ao contrário são constituintes da relação humana e, por isso, do fazer investigativo.

Para conhecer mais sobre suas rotinas, também fora da escola, brincamos juntas de "Tempo da Vida", jogo explicado na metodologia. As crianças da Educação Infantil demonstraram gostar muito de jogar a pedrinha e de enfrentar o desafio de acertar um dos espaços do relógio, ficando na expectativa para falar.

Em síntese, destacaram-se nas falas e expressões desse grupo: manhã - acordar cedo, tomar café (bolacha, leite), na escola - estudar, brincar com os amigos e comer (a parte do comer despertava sorrisos); noite - fazer nada, amarrar o bezerro, dormir. Sobre a parte da tarde, elas não comentaram. Foram comuns menções aos animais, como quando Renato indicou que gostava de andar a cavalo e todos concordaram.

Todos tiveram oportunidade de falar, algumas começaram um pouco tímidas, mas logo foram se soltando. Abaixo os diálogos com Renato e Isabel sobre suas manhãs (após jogarem a pedrinha):

Eu: E aí você vem pra escola de manhã e o que que você faz?
Isabel: Eu lancho. E brinco com os meus amigos
Renato: Aí eu vou pra escola. Eu como na escola. Eu estudo
("Tempo da Vida", maio, 2016).

Essa mesma brincadeira foi realizada com as crianças de aproximadamente 6 e 7 anos de idade, turma 1º/2º ano, ocorreu no parquinho, logo após o intervalo do recreio. Nos sentamos no banquinho perto do escorregador e começamos. Como rapidamente compreenderam a lógica do jogo, foram instigadas a fazerem perguntas uns aos outros e, de modo geral, reproduziam as que já tinham sido feitas. Todas falaram e demonstraram gostar de saber mais da vida do outro e falar da

⁷ As atividades na escola iniciaram-se em 2013 a partir dos Projetos de Extensão interdisciplinar: "Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" e "Educação Física para os Cerrados" (Universidade Federal de Goiás - UFG).

sua. Se interrompiam várias vezes, completando a informação, perguntando, fazendo gracinhas. Nas respostas, muitos citaram atividades típicas da roça, como a criação de animais. O assistir TV foi uma das atividades mais citadas (desenhos e telenovelas) e o tempo de brincar foi ressaltado em todas as falas.

As palavras ou frases do grupo das crianças pequenas, que podem parecer curtas, foram importantes na medida em que evidenciaram elementos do cotidiano que dizem muito sobre suas infâncias: o brincar, acordar cedo, a escola (estudo e amizade), o contato com os animais, o trabalho (a roça), o alimento, o descansar (fazer nada e dormir), o assistir TV.

As produções culturais das crianças do grupo ora analisado giravam em torno da brincadeira e da invenção, da autoria. Barbosa (2014, p.662), ao refletir sobre a produção de culturas infantis elucida a autoria e a ação das crianças na interação com as pessoas e os universos naturais e simbólicos, formulando modos de viver que são, dialeticamente, próprios e conectados às "[...] culturas adultas familiares, escolares, midiáticas, religiosas".

Observando e brincando com as crianças materializava-se ainda mais a compreensão de que as elas são profundamente conectadas com o mundo físico de seu corpo e ao seu redor, com o contexto cultural, agindo no plano concreto e simbólico, e no tempo presente, como já analisou Wallon (2008).

A atitude de Maria (5 anos de idade) numa situação de contação de histórias é exemplar nesse sentido:

A convite de Tia Luana (professora da Educação Infantil) fomos para um momento de contação de histórias com alguns livros. Sentamos, eu, ela e um grupo de crianças, embaixo da sombra das árvores no parquinho que fica no pé da serra. Maria começou a contar a história apontando para o livro. Passado alguns minutos, ela diz: - Eu não quero contar, eu quero fazer história, tia! Então, sai correndo e outras crianças a acompanham, brincando e contando corporalmente um enredo já conhecido deste grupo, com dragões, bruxas, bois. No meio da brincadeira ela para, rapidamente, de correr e diz: - Tia, eu quero brincar e fazer história! (Diário Camponês, agosto, 2016).

"Brincar e fazer história" significava não ficar parada contando ou escutando uma história, mas ter a liberdade de inventá-la e de encenar os personagens criados por ela e seus colegas, movimentando-se livremente pelo espaço do parquinho, correndo em seu terreno irregular com pedrinhas e desníveis, entre suas árvores, com paus virando espadas e vassouras de bruxa. Os brinquedos construídos no parquinho, como balanço e escorregador, compuseram a brincadeira naquele momento como lugares onde os corpos desviavam, eram obstáculos brincantes. Alguns dos personagens por elas vivenciados são parte do cotidiano camponês, como o boi, outros são conhecidos das narrativas de faz de conta, como o dragão e a bruxa.

Os enredos iam se conectando uns aos outros de forma muito fluida e espontânea e, geralmente, parecia haver um mote manifestado no simbólico e no movimento ou, nas palavras de Maria (5 anos de idade), seria "brincar e fazer história". O mote perdurava durante algum período, como uma "onda do momento".

Durante algum tempo, essas crianças apreciaram construir enredos baseados no sentimento de perigo, na fuga e em se salvar ou salvar o/a amigo/a. Era o mote que ia se desenrolando numa história que, de alguma forma, todos eram responsáveis por contar corporalmente. Outros motes identificados foram: o movimento de deslocar-se para longe e voltar a se reunir com o grupo em algum local; se esconder e procurar; imitar animais e a interação entre animais e seres humanos, por exemplo, uma criança montada na outra, que poderia ser um cavalo ou um boi (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Figura 2 - Faz de conta - Crianças e animais.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Maio, 2016.

Boa parte das vezes, os movimentos pareciam isolados mas não eram, pois compunham roteiros narrativos ou jogos que poderiam ser com regras pré-estabelecidas, como no pique-esconde, e/ou combinadas ali na hora, como quem fará cada papel.

Ao construir situações de faz de conta ou jogo simbólico, as crianças tomavam claramente como referência o contexto de vida, realizando processos de internalização cultural. Processos esses vividos na dialética de compreender os significados e atribuir seus próprios sentidos - do sujeito e do grupo (VYGOTSKY, 1983; 1984).

O faz de conta sem fim das crianças pequenas se concentrava no parquinho, um espaço intenso e frequentemente ocupado por elas. Um parquinho também sem fim, com as árvores que já fazem parte da subida do morro e onde se embrenhavam com a clareza de onde se poderia ir. O parquinho parecia se emendar na sombra do ônibus escolar nas margens da rodovia e poderia estender-se, dependendo da brincadeira, até o campinho ou o pátio.

A ocupação dos espaços da escola pelas crianças se dava, sobretudo, pelo brincar e pelo movimento. Com exceção da proximidade com a rodovia e de ser cortada por ela, a organização espacial da instituição, integrada com a natureza, permitia às crianças deslocamentos com autonomia.

Os entendimentos dos limites físicos ou simbólicos de até onde se poderia ir pareciam inspirar-se tanto nos acordos da própria escola, como nas outras vivências no território, o que não eliminava as subversões que vez ou outra ocorriam. Por exemplo, no pique-esconde, brincadeira que tem na sua essência algo de certa forma proibido, como desaparecer e reaparecer, algumas crianças aproveitavam da oportunidade para se embrenhar um pouco mais do que o permitido mato adentro.

Havia uma liberdade, desde as mais pequenas, de circular pelos espaços e de organizar as brincadeiras sem necessariamente contar com as interferências ou o olhar de perto do adulto, o que favorecia estabelecer cotidianamente suas culturas de pares (CORSARO, 2002) e se descobrirem como sujeitos. Como afirmou Barbosa (2014, p.633 - 664), para expansão das culturas infantis é necessário "[...] dar às crianças - sozinhas ou com seus pares - o tempo e o espaço para que elas possam criar espaços de produções culturais".

Essa análise não é um julgamento de valor sobre o olhar/cuidar/vigiar ou mesmo que a presença física do adulto fosse desnecessária e pudesse impedir a produção genuína de cultura pelos pequenos na comunidade. Mas, a constatação, a partir da pesquisa, de que momentos conduzidos somente pelos pares, ou mesmo sozinhos, mesmo que na presença dos adultos, incidiam significativamente nos processos de conquista de autonomia e de produção cultural das crianças.

Para deslocar-se até o campão e córrego, os pequenos eram acompanhados pela educadora responsável, por alguma criança mais experiente ou jovem. Os trechos abaixo remetem-se às observações participantes em algumas situações significativas experienciadas junto com a educadora e com as crianças:

[...] Fomos para o campão. Para chegar até ele é preciso atravessar a rodovia de terra e depois passar por debaixo da cerca. Essa travessia é muito comum. [...] Antes de chegar até lá, as crianças passaram por um morrinho somente pela emoção de descer ou de saltar, e logo se dirigiram para a grande sombra onde estava a professora (Diário Camponês 2, abril, 2015).

No campão brincaram com a bola de diferentes formas (pés, mãos, sozinhos, em grupo) e de correr. Depois fomos todos para o córrego:

[...] Elas lavam o rosto, algumas molham o cabelo, e se refrescam com os pés na água. O córrego é bem raso. Não houve quem não entrasse.

Algumas se penduram no cipó, uma começa, a outra logo vai... Outras molham a pedra porque parece estar sendo pintada.

[...] Janaína conduz uma brincadeira de andar pelo córrego dizendo ser uma sereia, vai molhando os cabelos e logo as demais meninas entram nesse brincar. Elas vão andando, se chamando de sereias, e se afastam um pouco do grupo. Logo a professora chama: - Iara! (sua filha, que também é da Educação Infantil) Cuidado, que aqui tem cobra! As meninas então voltam correndo. Esse alerta da educadora passou a fazer parte do enredo sobre a sereia, ali (re)inventado na hora (Diário Camponês 2, abril, 2015).

Percebe-se nessas situações que a imitação corrobora para ampliação das vivências corporais, gerando produções culturais. Para Vygotsky (2010, p. 121), os elementos da imitação são importantes "[...] para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido". A capacidade de imitação codetermina as funções superiores⁸. Ao imitar sempre há uma reinvenção e ressignificação do ato pelo próprio sujeito. As situações protagonizadas pelas crianças demonstraram que cada uma delas foi tomando seu papel no enredo do faz de conta e (re)criando a movimentação corporal.

O simbolismo no brinquedo é exemplar nesse sentido. Muitas vezes, observava alguma criança correndo ou andando com um pedaço de pau entre as pernas, quando na verdade, para ela cavalgava em seu cavalo. Em várias ocasiões se dava o simbolismo no brinquedo como quando: "As crianças pequenas foram brincar de massinha (objeto fornecido pela professora). [...] Túlio fez uma sela e todos o imitaram. Fizeram também um caldeirão, ovos e brincaram que estavam cozinhando (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Para Vygostky (1984, p.72):

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado.

Os elementos da imitação e do faz de conta são constitutivos do desenvolvimento dos sujeitos individual e coletivamente. Esses aspectos expressam e compõem o brincar, alimentam-se e

⁸ As funções psicológicas primitivas e funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1983, p. 121) são entendidas, respectivamente, como: "[...] las primeras estructuras, se trata de todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique"; "[...] una forma de conducta genéticamente más compleja y superior". O desenvolvimento das últimas depende fundamentalmente da cultura.

exprimem o contexto cultural no qual as crianças estão inseridas. Tanto o contexto local, onde moram suas famílias e desenvolvem seus modos de vida, neste caso o camponês, como outros que acessem como os desenhos na televisão, os livros de história e o imaginário popular.

É possível analisar que nessas interações construídas pelas crianças na relação entre corpo, natureza e cultura, o plano simbólico é projetado no plano concreto e vice-versa, já que as criações infantis transcendem as condições objetivas por meio do faz de conta, ao mesmo tempo que se desenvolvem sob essas mesmas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lentes da Psicologia Histórico-Cultural, Educação do Campo e Sociologia da Infância foram fundamentais tanto para a construção do caminho teórico-metodológico como para as análises dos dados emergidos da realidade. Busquei nesses vastos estudos, aqueles de leitura crítica em que há espaço para a criança concebida como sujeito e para as discussões sobre classe social, sem o que, avalio, seriam limitados para as discussões sobre infância e campesinato.

O tempo, sem pressa, para realização da pesquisa de campo foi uma rebeldia aprendida (e exigida) no Sertão que subverte a correria do capital e preza o olho no olho, o inesperado, a longa conversa, o fluir do dia.

Como sujeitos sociais, as crianças atribuíam sentidos, significados e se apropriavam da Escola do Sertão para encontrar com seus pares e adultos, para estudar, brincar, jogar, inventar... Lugar que se confundia com o próprio território e em torno do qual giravam suas ricas vivências e os desafios revelados e superados diariamente por essas e tantas outras crianças camponesas do país.

As crianças e a Comunidade do Sertão demonstraram como a escola do campo é fundamental na constituição dos sujeitos sociais, ampliando a função social característica da instituição escolar para um espaço-tempo de formação humana e existência/resistência camponesa, sem com isso diminuir a centralidade de acesso aos conhecimentos científicos, tão fundamentais para todo o campesinato e para a classe trabalhadora que convive historicamente com a negação ou precarização da formação escolar.

Penso que o que comunicaram os sujeitos e as análises deste estudo podem contribuir para o desenvolvimento da Educação do Campo e dos componentes curriculares da escola, como a Educação Física. As crianças sertanejas do Cerrado reafirmaram, em seus olhares e em suas experiências corporais em conexão com a natureza, trabalho e cultura, a noção de que todo o território é educativo.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645 - 667, set./dez., 2014.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALDART, Roseli. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Joana D'arc Bardella; XAVIER, Glauber Lopes. Modificações na Estrutura Produtiva de Goiás e a Inserção Econômica do Nordeste Goiano Pós Década de 1980. **Revista de Economia da UEG**, Anápolis (GO), v. 2, n. 1, jan/jun-2006.

COELHO, Luciano; DEBORTOLI, José Alfredo. Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício (orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 17, 113 - 134, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF: MDA, 2006.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, vol. 15, n. 1 (43), jan/abr, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. (Trad. Guacira Lopes Louro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Censo Escolar. 2013.

MOLINA, Mônica. Políticas Públicas. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

REZENDE, Delmar. **Conquistas comunitárias da gestão participativa na Educação do Campo: o caso da Escola do Sertão na Chapada dos Veadeiros - GO**. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SARMENTO, Manoel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Maurício Roberto da. Eventos-Campos: Um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. In: Faria et al (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Moscow: Editora Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, Lev. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

YAMIN, Giana; MENEGAT, Alzira. "Odeio andar de ônibus!": o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradecimento às crianças, famílias e educadores/as da Comunidade do Sertão, em Alto Paraíso de Goiás-GO, pela permissão para realização da pesquisa e parceria na sua construção.

FINANCIAMENTO

Apoio financeiro do Edital de Auxílio à Pesquisa DPP-UnB No 02/2016. O edital segue no documento suplementar, porém, o resultado final não encontra-se mais disponível no site da universidade, o link não abre: http://www.dpp.unb.br/images/Noticias/Noticias_01_2016/RESULTADO_FINAL_EDITAL.pdf

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Os termos seguem no documento complementar.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UnB), Parecer nº 2.010.482. Parecer em anexo em documento complementar.

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Bianca Poffo

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto Santos

HISTÓRICO

Recebido em: 11 de maio de 2020.

Aprovado em: 11 de agosto de 2020.