

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LETÍCIA ALVES DE ANDRADE

**A RELAÇÃO CAMPO, CIDADE E ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS
MORADORAS DA ZONA RURAL**

**ALFENAS/ MG
2023**

LETÍCIA ALVES DE ANDRADE

**A RELAÇÃO CAMPO, CIDADE E ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS
MORADORAS DA ZONA RURAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas de Minas Gerais. Área de concentração: Culturas, Práticas e Processos na Educação. Orientadora: Professora Dr.^a Fabiana de Oliveira.

**ALFENAS/ MG
2023**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Andrade, Leticia Alves de.

A relação campo, cidade e escola na percepção das crianças moradoras da Zona Rural / Leticia Alves de Andrade. - Alfenas, MG, 2023.

175 f. : il. -

Orientador(a): Fabiana de Oliveira .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Continuum Urbano-Rural. 2. Crianças do Campo. 3. Infância . I. Oliveira , Fabiana de, orient. II. Título.

Leticia Alves de Andrade

A RELAÇÃO CAMPO, CIDADE E ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS MORADORAS DA ZONA RURAL

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestra em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2023.

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: UNIFAL-MG

Prof. Dr. Adriano Pereira Santos
Instituição: UNIFAL- MG

Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Instituição: UFCG - PB



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2023, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1151452** e o código CRC **3A229EF4**.

Dedico este trabalho a Deus e especialmente às crianças camponesas que aceitaram participar desta Pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, autor da vida, pela fé, amor e esperança!

Em especial à professora Dr^a Fabiana de Oliveira por todo apoio, contribuições e profissionalismo, levarei comigo por onde eu for seus exemplos de professora.

Aos professores Fernanda Leal e Adriano Santos por terem lido com todo cuidado e profissionalismo minha pesquisa, pelas contribuições nas bancas. Suas contribuições foram de suma importância!

As minhas amigas Tatiane Brazier e Daniele Oliveira pelos momentos compartilhados, amizades, vivências e aprendizagens construídas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação da Unifal, pelas contribuições e aprendizagens compartilhadas.

A todos os profissionais da instituição investigada, em especial a professora regente por acolher nosso projeto e oportunizar a realização desta pesquisa.

Ao meu esposo André Luiz, por me fazer acreditar em mim mesma, pelo apoio e incentivo diário.

A minha família pelas orações e incentivos.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos que as crianças de quatro a cinco anos moradoras de zona rural atribuem à cidade e à escola. Tivemos como base teórica e metodológica os Estudos Sociais da Infância que defendem a visibilidade e proporcionam às crianças um papel de destaque, ressaltando que elas são sujeitos ativos, atores sociais e produtoras de cultura. Os dados foram coletados por meio de observação participante com anotações no diário de campo, conversas individuais com as crianças, rodas de conversas e desenhos e fotografias realizadas por elas. Foi feita a análise de dados a partir de análise qualitativa de conteúdo. De acordo com os dados da pesquisa, ficou evidente que o maior significado atribuído por elas, na escola e na cidade, está no mundo do brincar e das relações sociais, sendo possível verificar também as questões de gênero nessas atividades. Além disso, os dados expressam a ideia do *continuum* urbano-rural, revelando a conexão com os elementos da natureza e a relevância do brincar no cotidiano de cada uma das crianças, seja na cidade ou no campo. Nesse sentido, percebe-se que cada vez mais a ideia de *continuum*, em que o rural é totalmente absorvido pelo urbano é refutada, pois, através do estudo ficou demonstrado que, o que de fato existe, é a interligação entre esses espaços.

Palavras-chave: *Continuum* Urbano-Rural; Crianças do Campo; Infância.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los significados que los niños de cuatro a cinco años que viven en zonas rurales atribuyen a la ciudad y a la escuela. Tuvimos como base teórica y metodológica los Estudios Sociales de la Infancia, que defiende la visibilización y otorga a los niños un papel destacado, resaltando que son sujetos activos, actores sociales y productores de cultura. Los datos fueron recolectados a través de observación participante con notas en el diario de campo, conversaciones individuales con los niños, círculos de conversación y dibujos y fotografías realizados por ellos. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante análisis de contenido cualitativo. Según los datos de la investigación, se evidenció que el mayor significado que se les atribuye, en la escuela y en la ciudad, está en el mundo del juego y de las relaciones sociales, posibilitando verificar también las cuestiones de género en esas actividades. Además, los datos expresan la idea del continuo urbano-rural, revelando la conexión con los elementos de la naturaleza y la relevancia del juego en el día a día de cada uno de los niños, ya sea en la ciudad o en el campo. En este sentido, queda claro que la idea de un continuo, en el que lo rural es totalmente absorbido por lo urbano, es cada vez más refutada, pues a través del estudio se demostró que lo que realmente existe es la interconexión entre estos espacios.

Palabras clave: *Continuum* Urbano-Rural; Infancia; Niños del campo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT	21
Quadro 2 - Organização das pesquisas analisadas no banco de dados da Scielo	26
Quadro 3 - Quantidade de dissertações e teses no banco de dados da BDTD/IBICT e Scielo	27
Quadro 4 - Métodos utilizados	32
Quadro 5 - Divergências entre a Educação do Campo e a Educação Rural	61
Quadro 6 - Quantidade de fotografias produzidas pelas crianças.	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Áreas dos programas no banco de dados da BDTD/IBICT	28
Gráfico 2 - Quantidade de pesquisa por região no banco de dados BDTD/IBICT e Scielo	29
Gráfico 3 - Número de publicação no banco de dados da BDTD/IBICT e SCIELO.....	30
Gráfico 4 - Indicadores de temáticas abordadas nas pesquisas nos bancos de dados BDTD/ IBICT e Scielo (Quantidade de estudo)	31
Gráfico 5 - Referenciais teóricos mais citados.	35
Gráfico 6 - Dados da conversa individual realizada em 08/06/2022.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Ratinha da cidade e ratinho do campo.....	79
Figura 2 - Crianças brincando ao lado da escola.....	87
Figura 3 - Crianças brincando na pracinha.....	87
Figura 4 - Crianças brincando na pracinha.....	88
Figura 5 - Desenho de Borboleta.....	101
Figura 6 - Desenho de Sonic.....	101
Figura 7 - Desenho de Raposa.....	101
Figura 8 - Desenho de Florzinha.....	102
Figura 9 - Desenho de Lutador.....	102
Figura 10 - Desenho de Sininho.....	102
Figura 11 - Desenho de Jogador.....	103
Figura 12 - Balanço amarelo do parquinho.....	106
Figura 13 - Escorregador descascado.....	106
Figura 14 - Parquinho/ espaço do gramado.....	107
Figura 15 - Criança descendo o escorregador.....	107
Figura 16 - Espaço do gramado.....	107
Figura 17 - Canteiro de areia.....	108
Figura 18 - Balanço e Canteiro de Areia.....	108
Figura 19 - Varanda da sala de aula.....	108
Figura 20 - Topo da árvore.....	109
Figura 21 - Flores.....	109
Figura 22 - Canteiro de flores.....	109
Figura 23 - Banco de cimento.....	110
Figura 24 - Brinquedoteca.....	110
Figura 25 - Crianças observando a máquina de lavar roupas.....	110

Figura 26 - Pula-Pula desmontado	111
Figura 27 - Casa de passarinho.....	111
Figura 28 - Construção de novas salas	112
Figura 29 - Pedreiros	112
Figura 30 - Goiabeira no Jardim.....	112
Figura 31 - Jardim	113
Figura 32 - Canil dos cachorros.....	113
Figura 33 - Mural de atividades.....	113
Figura 34 - Mesa do refeitório.....	114
Figura 35 - Livros.....	114
Figura 36 - Quadro decorativo.....	115
Figura 37 - Salas de outras turmas.....	115
Figura 38 - Crianças e brincadeiras no recreio	115
Figura 39 - Mochilas	116
Figura 40 - Mesa dos professores	116
Figura 41 - Crianças com as câmeras	117
Figura 42 - Crianças com as câmeras	117
Figura 43 - Crianças com as câmeras	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO CAMPO	18
2.1	ANÁLISE DOS DADOS	26
2.1.1	Análise quantitativa	26
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS – CATEGORIAS	35
2.2.1	Análise qualitativa	35
2.2.2	Narrativas das crianças do campo sobre a escola	36
2.2.3	Cultura, experiência e infância do/e no campo	39
3	DISCUSSÕES SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA	42
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	42
3.2	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA	45
3.3	CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURA INFANTIL: ALGUMAS DISCUSSÕES	50
3.4	INFÂNCIAS NO CAMPO	56
4	UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
4.1	CONCEITOS E ABORDAGENS LEGAIS	60
4.2	MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	63
4.3	DESAFIOS E LIMITAÇÕES À EDUCAÇÃO DO CAMPO	66
4.4	O CONTINUUM URBANO-RURAL	69
5	METODOLOGIA	72
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA	73
5.1.1	Crítérios da escolha por uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Alfenas – MG	73
5.1.2	Crítérios da escolha da Escola para o projeto de pesquisa	73
5.1.3	Lócus da pesquisa	74

5.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	74
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
5.4	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	77
5.5	ENCONTROS	79
5.6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	82
5.7	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	84
5.8	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	85
5.9	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	85
6	O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE E DA ESCOLA E AS PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS	86
6.1	RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS ESPAÇOS EXTERNOS DA ESCOLA	86
6.2	RELAÇÕES E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS	89
6.3	SER CRIANÇA DO CAMPO	92
6.4	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE?	95
6.5	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA?	97
6.6	FOTOGRAFIA E DESENHOS POTENCIALIZANDO AS PERSPECTIVAS ..	99
6.6.1	Os desenhos	99
6.6.2	As fotografias	103
6.6.3	Socialização e cultura de pares nas brincadeiras	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXOS	143
	ANEXO A – Roteiro de Observação	144
	ANEXO B – Roteiro de Conversa Individual	145
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A – Termo de Anuência institucional – TAI	147
	APÊNDICE B – Termo de compromisso de utilização de dados – TCUD	148
	APÊNDICE C – Termo de autorização de utilização de voz e imagem	149
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	150
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – Professora ..	156
	APÊNDICE F – Termo de Assentimento	163

APÊNDICE G – Formulário de encaminhamento de projeto ao CEP-UNIFAL/MG	168
APÊNDICE H – Parecer do Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	169

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos que as crianças de quatro a cinco anos moradoras do campo atribuem à cidade e à escola. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Alfenas-MG, a qual atende crianças moradoras do campo e da cidade.

A pesquisa se adentra no campo dos estudos interpretativos da infância, que buscou dar visibilidade às perspectivas de crianças moradoras do campo, tivemos como base teórica os Estudos Sociais da Infância. Cerioli e Caldart (2009, p. 34), defendem que há uma carência de estudos associados à educação do campo. Neste sentido, concordamos que é necessário que tenham pesquisas relacionadas às crianças moradoras da zona rural, dispostos em olhar para elas e escutá-las a partir do que elas têm a nos dizer. A temática crianças e educação do campo ainda é pouco estudada no meio acadêmico, e, sendo assim, o estudo demonstra sua importância não só pelas lacunas na produção científica, mas também pela relevância da pesquisa que propõe. Como defende Kramer (2002), todos os campos de estudos com crianças reforçam a necessidade de pesquisas que permitam conhecê-las.

Compreendo que ouvir e investigar as declarações das crianças do campo se mostra relevante, pois esse tipo de trabalho dará visibilidade e ampliação aos estudos envolvendo as crianças e suas culturas, ganhando novos olhares. A relevância da pesquisa se justifica pela necessidade de reflexão sobre as alegações infantis, atualmente um tema que necessita ganhar novas perspectivas, frente a um grupo de crianças moradoras do campo que necessita e merece visibilidade.

Desse modo, as crianças moradoras do campo foram sujeitos da nossa pesquisa. Neste sentido, o seguinte problema inspirou a pesquisa: o que as crianças moradoras do campo têm a nos dizer sobre a escola e a cidade?

A partir dessa questão formulou-se o objetivo geral que buscou interpretar e compreender os sentidos que as crianças de quatro e cinco anos moradoras do campo atribuem sobre a cidade e a escola. Com os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender como as crianças constroem suas experiências no interior da instituição escolar;
- b) Compreender como as crianças constroem percepção sobre o espaço da cidade.

A partir das questões formulou-se a hipótese de encontrar nas narrativas das crianças a cultura e identidade do campo nas relações entre as crianças.

O interesse em realizar a pesquisa com crianças moradoras do campo surgiu quando iniciei minha carreira de Pedagoga em uma escola do campo de tempo integral, eu ocupava o cargo de eventual (supria a falta do professor efetivo), tive contato com inúmeras turmas, diariamente os alunos relatavam sobre o seu cotidiano no campo e eu adorava ouvi-los. Nesse cenário, foi possível conhecer um pouco da infância daquelas crianças e, ao buscar por estudos sobre as narrativas das crianças do campo, não encontrava muitos resultados, indicando a necessidade de pesquisas que permitiam dar visibilidade às crianças do campo. As análises das pesquisas apresentadas no primeiro capítulo, mostram com clareza como é escasso e recente o estudo sobre crianças do campo.

Essa pesquisa está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um levantamento sobre o que já foi produzido a respeito de pesquisas com crianças do campo. Na sequência, são apresentadas algumas considerações teóricas a respeito das questões centrais das pesquisas.

No segundo capítulo, abordaremos nosso referencial teórico, dissertando uma breve síntese histórica sobre os Estudos Sociais da Infância, apresentando conceitos importantes, concepções de infância, criança dialogando com a educação infantil.

No terceiro capítulo, abordaremos os conceitos e abordagens legais sobre a educação do campo, movimentos sociais e o continuum urbano-rural.

No quarto capítulo, apresentamos quais os critérios metodológicos foram considerados e aplicados; e as considerações éticas consideradas e utilizadas.

No quinto capítulo apresentamos a análise das observações realizadas, conversas individuais, desenhos e as fotografias realizadas pelas crianças.

No sexto, e último capítulo, apresentamos as considerações finais desta dissertação.

2 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO CAMPO

Neste capítulo, apresentaremos um levantamento sobre o que já foi produzido a respeito de pesquisas com crianças do campo e algumas considerações teóricas a respeito das questões centrais das pesquisas.

O estado da arte ou estado do conhecimento, diz respeito à análise dos resultados científicos de um determinado assunto de pesquisa, um levantamento do que já foi produzido referente ao que se pretende investigar. É um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica, essa revisão busca identificar quais pesquisas, metodologias e teorias estão sendo construídas com o objetivo de mapear e analisar o que foi produzido considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Segundo Brandão *et al.* (1986, p.7), o termo “Estado da arte” é originário da literatura científica americana e tem por meta “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”.

De acordo com Ferreira (2002), tais pesquisas são também definidas com caráter bibliográfico, com metodologia de caráter descritivo e invariante da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar. O não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em uma determinada temática é o que leva muitos pesquisadores a optarem por tal método.

As pesquisas denominadas estado da arte ou estado conhecimento tem a finalidade de realizar um balanço da pesquisa em uma determinada área. Essa metodologia vem crescendo no campo acadêmico, segundo Romaniwski e Ens (2006, p.37),

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise a definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa com as rupturas sociais.

Na perspectiva da Educação Infantil e Educação do Campo, os caminhos não são diferentes. A temática Educação do Campo ainda é pouca estudada no meio acadêmico. Com isso, o estudo demonstra sua importância não só pelas lacunas na produção científica, mas também pela relevância da pesquisa que propõe.

De acordo com Haddad (2002), é possível considerar que o Estado da Arte deve identificar os principais resultados de investigações, verificando abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados. Além disso, o método evidencia as convergências e divergências, as aproximações e contrariedades existentes nas pesquisas, os focos de pesquisas e apresenta a sistematização do conhecimento a partir de estudos acadêmicos realizados ao longo do tempo.

Para Romanowski e Ens (2006), o estado da arte pode contribuir com o campo teórico de uma determinada área do conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos de construção da teoria, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, apresentar experiências investigadas que apontam alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Além disso, pode constatar temáticas recorrentes e apresentar novas perspectivas, verificar a multiplicidade e pluralidade das pesquisas e as contribuições significativas de sua construção, consolidando uma área de conhecimento.

Soares (2000), esclarece que para elaborar um estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais os fenômenos vêm sendo analisado” (SOARES, 2000, p.04). Para tal objetivo, Romanowski e Ens (2006), complementam que é necessário

primeiro definir os descritores para direcionar a busca das informações; localizar os bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.); estabelecer critérios para a seleção do material que comporá o *corpus* do estudo; coletar material de pesquisa; como também leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; para organizar relatórios envolvendo as sínteses e destacando tendências do tema abordado; e assim analisar e elaborar as conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.785-786).

De acordo com Ferreira (2002, p.02) os pesquisadores de estado da arte tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises principalmente os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento de pesquisa.

Para o levantamento dos estudos da arte sobre a temática, optou-se pela busca na fonte de pesquisa Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Inicialmente, usamos como recorte temporal (2010-2022) tendo como justificativa o ano de 2010 em que foi criado o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, em que dispõe sobre a política de educação do campo, porém, como não tivemos um número significativo de resultados, optamos por não limitar a data de recorte temporal. Usamos

descritores diferentes para realizar as buscas, com o uso de palavras-chaves que iam ao encontro da proposta desta dissertação. O descritor ‘participação infantil e crianças do campo’ apresentou 340 resultados. O segundo descritor ‘narrativas infantis e crianças do campo’ exibiu 241 resultados. O terceiro descritor ‘espaços públicos e crianças do campo’ apresentou 20 resultados. Já o último descritor utilizado foi o ‘educação infantil e narrativas de crianças do campo’ contendo 190 resultados. Totalizou-se, assim o acesso a 791 publicações variando entre dissertações e teses realizadas em diferentes décadas no Brasil.

Encontrar pesquisas que envolvessem especificamente a Educação Infantil do/no campo e crianças do campo foi um desafio e, muitas vezes, tornou-se num árduo trabalho de busca devido a inconsistência de material no banco de dados escolhido para a realização desta pesquisa. Foi necessário, então, estender a busca para outro banco de dados, a SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Empregou-se quatro descritores diferentes para realizar as buscas, com o uso de palavras-chaves que iam ao encontro da proposta desta dissertação. O descritor ‘participação infantil e crianças do campo’ apresentou 3 resultados. O segundo descritor ‘narrativas infantis e crianças do campo’ exibiu 3 resultados. O terceiro descritor ‘espaços públicos e crianças do campo’ apresentou 1 resultados. Já o último descritor utilizado foi o ‘educação infantil e narrativas de crianças do campo’ apresentando 3 resultados. Optou-se por também buscar com o descritor “educação do campo e narrativas de crianças” contendo 146 resultados. Totalizou-se, assim o acesso a 156 publicações de artigos realizados em diferentes décadas no Brasil.

Com o total de pesquisas disponíveis, foi utilizado como critério de exclusão as pesquisas que ao ler os títulos e resumos não condiziam com o objetivo geral de pesquisa desta dissertação. Dessa forma, foram excluídas: (a) pesquisas que não continham crianças como principais sujeitos das investigações, pertencendo a elas a Creches e Pré-escolas; (b) pesquisas que não utilizavam aportes metodológicos da Sociologia da Infância; (c) pesquisas que não eram ligadas ao campo da Educação, (d) pesquisas que não trabalhavam o tema das narrativas e participação infantil nos espaços públicos.

Esse critério de exclusão segue os padrões recomendados por Ferreira (2002), pois o resumo em uma publicação acadêmica, tem por objetivo promover a divulgação e facilitar o acesso as pesquisas. Dessa forma, o resumo deve descrever:

o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico; técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes as recomendações finais. (FERREIRA, 2002, p.262).

Os resumos se constituem como fonte de referência para os pesquisadores realizarem o levantamento dos dados e suas análises, explica Ferreira (2002), que alerta para a cautela que deve ter ao adotar a leitura dos resumos de trabalhos acadêmicos com o objetivo de identificar sua pertinência para a composição de dados, pois os resumos não são padronizados e seguem normas das instituições para as quais foram produzidos, podendo muitas vezes eliminar informações importantes ao leitor. Segundo a autora somente a leitura dos resumos não consegue oferecer ao leitor a história completa por traz de cada trabalho científico, e essas lacunas podem ser preenchidas com a leitura minuciosa do *corpus* de cada trabalho.

Romanowski e Ens (2006) complementam que essa análise minuciosa auxiliará na identificação das técnicas/metodologias mais utilizadas nas pesquisas. Assim, a análise meticulosa dos resumos permite o leitor a conhecer detalhadamente as pesquisas selecionadas. Dessa forma, optou-se por realizar uma leitura dos resumos das 947 pesquisas selecionadas.

Após essa triagem, o número de pesquisas selecionadas ficou em onze trabalhos entre teses e dissertações e dois artigos. Após a leitura detalhada, foram totalizadas treze pesquisas que serão aqui analisadas e definidas em categorias que caminham ao encontro dos objetivos do presente estudo desenvolvido. O quadro a seguir apresenta as treze pesquisas selecionadas para a análise.

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT

(Continua)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAM A	OBJETIVO
D1	A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	Graciele Lehnen Bijega	Dissertação	2018	Universidade Federal do Paraná	Curso de Pós-graduação em Educação diversidade Diferença e Desigualdade Social, Setor de educação, da Universidade Federal do Paraná	Investigar as implicações das desigualdades sociais e geracionais sobre a participação das crianças no contexto da escola do campo, identificar quais são as desigualdades.

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT

(Continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO
D2	Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo	Beatriz Nogueira Marques Vasconcelos	Dissertação	2016	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	Investigar os modos como as crianças incorporam os conteúdos da mídia televisiva na dinâmica vivenciada em uma escola de educação infantil da rede pública, localizada em uma comunidade rural do Agreste Pernambucano.
D3	Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana	Regiane Sbroion de Carvalho	Dissertação	2011	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Compreender as formas de participação cotidiana de crianças de um Assentamento rural vinculado ao Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra- MST e de periferia urbana, ressaltando as possibilidades e limitações de ação em suas interações, bem como compreender algumas das significações construídas pelas crianças sobre suas possibilidades de ação nos contextos.

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT

(Continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO
T1	Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo	Gilcilene Lélia Souza do Nascimento	Tese	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Analisar o sentido da escola para esses estudantes que vivenciaram sua escolarização no campo em tempos diferentes: “tempo do êxodo”, “da mobilidade” e “da conectividade”. A perspectiva adotada é a de triangulação das fontes. Parte-se da seguinte indagação investigativa: O que dizem as crianças e jovens universitários, narrativamente, sobre sua escolarização no campo é “digno” de interesse para a pesquisa educacional?
T2	No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA	Herli de Sousa Carvalho	Tese	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Compreender as percepções sobre a escola atribuídas por crianças quilombolas.

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT

(Continuação)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO
T3	Ser criança camponesa no Cerrado	Jaciara Oliveira Leite	Tese	2018	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	Compreender e analisar a infância no/do campo, na comunidade participante da pesquisa, em diálogo com os estudos sobre Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância.
D4	Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto	Daliana Loffler	Dissertação	2013	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria	Investigar o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar possam nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo.
T4	Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras	Karin Cozer de Campos	Tese	2016	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	Compreender qual a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e que contribuições isso pode trazer para sua formação.

Quadro 1 - Organização das pesquisas no banco de dados da BDTD/IBICT

(Conclusão)

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	ÁREA DO PROGRAMA	OBJETIVO
D5	O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares	Marcella Oliveira Araújo	Dissertação	2013	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Compreender o cotidiano de crianças de 0 a 3 anos moradoras de uma comunidade rural assentada, a partir e pelas significações e práticas familiares.
T5	Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do assentamento Rose, na região Sisaleira de Santaluz, BA.	Leila Damiana Almeida dos Santos Souza	Tese	2019	Universidade Federal da Bahia	Programa multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade	Analisar, através das narrativas orais de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária, os processos constitutivos da Cultura, das Culturas de Infância e das identidades de um grupo de crianças camponesas.
D6	Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias	Ticiane Elisabete Horn	Dissertação	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Compreender as visões que as crianças "urbanas" e "rurais" produzem sobre si e sobre os outros, procurando entender suas formas de falar, narrar, expressar para refletir sobre o quanto a polifonia de discursos sobre o que é rural e urbano reverberou em seus modos de pensar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Organização das pesquisas analisadas no banco de dados da Scielo

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
A1	As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos	Carmem Virgínia Moraes da Silva e Liana Gonçalves Pontes Sodré	Artigo	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Analisar, a partir do brincar, elementos que podem contribuir para a observação da vivência das crianças do campo
A2	O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico	Jaqueline Pasuch e Cléria Paula Franco	Artigo	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso	Propor um diálogo pedagógico em torno dos bebês e das crianças pequenas residentes em áreas rurais do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS

2.1.1 Análise Quantitativa

Após a seleção das fontes de pesquisas, buscamos identificar e categorizar as produções que tratam de educação infantil do campo e das declarações de crianças. Após esta etapa foi realizada a análise das publicações. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.60) a pesquisa bibliográfica que utiliza de publicações (teses, monografias, pesquisas, artigos etc.) como fonte para coleta de dados, compreende quatro fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento.

Segundo Romanovski (2002) no estado da arte é necessário realizar o levantamento das teses e dissertações, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações, elaboração de sínteses de leitura considerando os objetivos, metodologias, conclusões e relação pesquisador/área, organização do relatório de estudo identificando os temas abordados, análise e elaboração das conclusões preliminares.

Após o fichamento e análise dos estudos previamente apresentados e selecionados, é possível identificar algumas informações que serão aqui descritas e ilustradas graficamente. Será apresentado, primeiramente, quantas dessas pesquisas são dissertações de mestrados,

quantas são doutorados e quantas são artigos. Posteriormente, serão indicados as universidades e programas que discutem a educação do campo e narrativas infantis. Foi analisado a produção temporal de teses, dissertações e artigos e os indicadores por regiões geográficas e por tipo de pesquisa.

Quadro 3 - Quantidade de dissertações e teses no banco de dados da BDTD/IBICT e Scielo

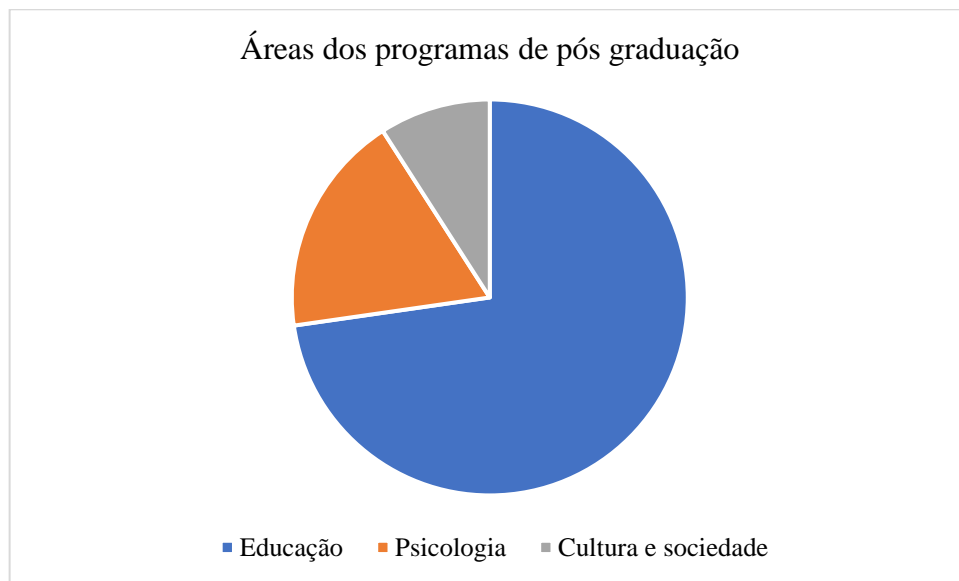
Título	Nível Acadêmico
1- Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo	Tese
2- No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA.	Tese
3- Ser criança camponesa no Cerrado	Tese
4- Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras	Tese
5- Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do assentamento Rose, na região Sisaleira de Santaluz, BA	Tese
6- A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	Dissertação
7- Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo	Dissertação
8- Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana	Dissertação
9- Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto	Dissertação
10- O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares	Dissertação
11- Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias	Dissertação
12- Experiências crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos	Artigo
13- O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico	Artigo

Fonte: Elaborado a partir das pesquisas selecionadas.

A partir da apresentação do quadro, com o total de treze trabalhos, sendo cinco teses, seis dissertações e dois artigos, é possível perceber que a maioria das pesquisas sobre a temática foram as dissertações.

Com as mesmas pesquisas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) realizou-se uma divisão de áreas dos programas, com o objetivo de especificar mais detalhadamente quais eram voltadas à educação e quais eram direcionadas a outras áreas, mas que ao mesmo tempo tratavam do mesmo tema, ou havia mais proximidade.

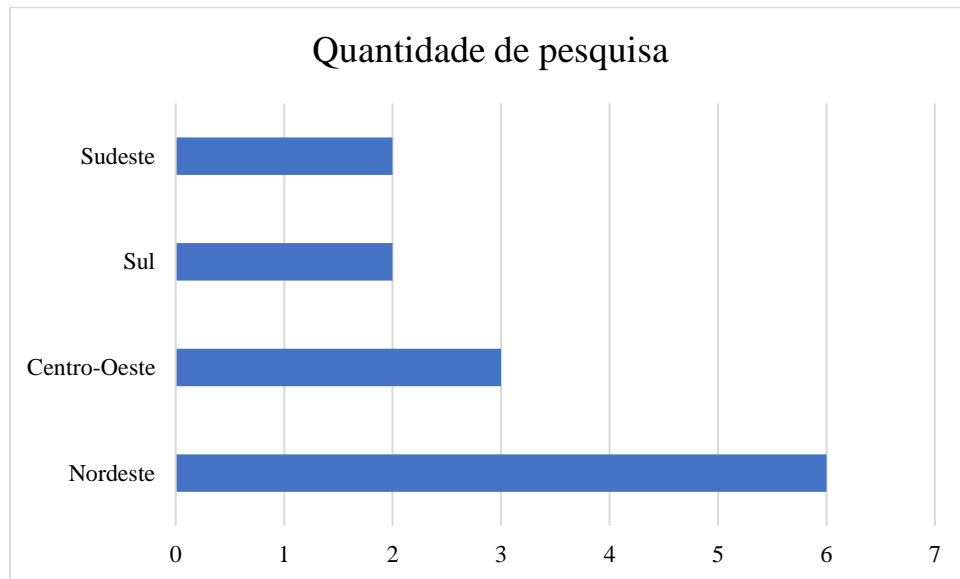
Gráfico 1 - Áreas dos programas no banco de dados da BDTD/IBICT



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação é o que prevalece na quantidade dos trabalhos pesquisados no banco de dados da BDTD/IBICT. Após essa análise, consideramos importante também mencionar a quantidade de pesquisa por regiões geográficas.

Gráfico 2 - Quantidade de pesquisa por região no banco de dados BDTD/IBICT e Scielo.

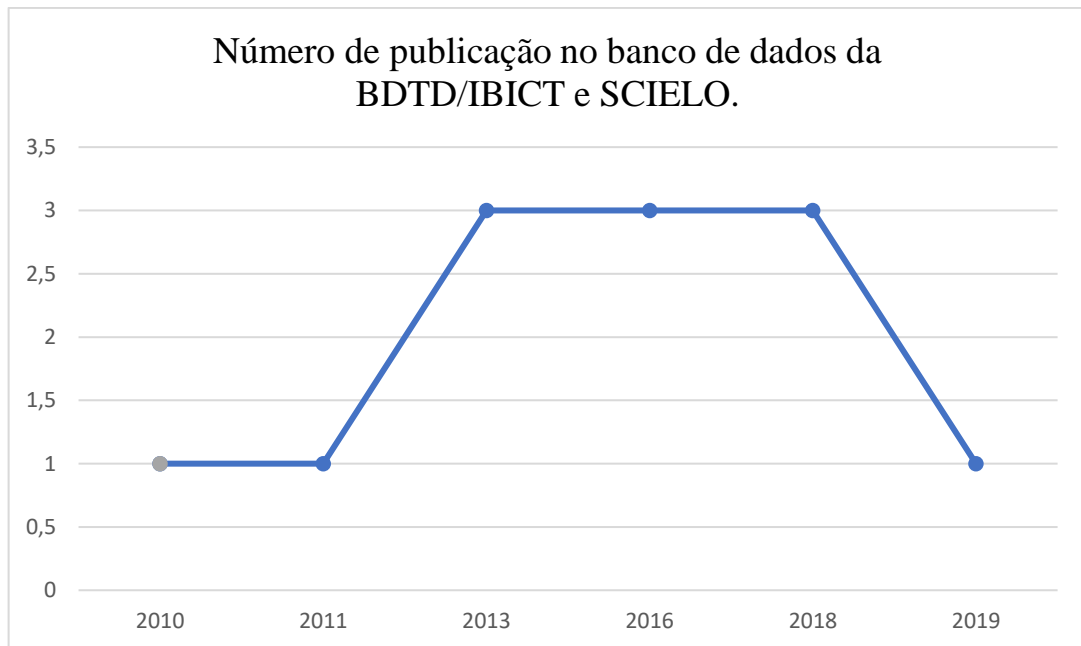


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, observa-se a maior produção de trabalhos na região Nordeste, totalizando seis pesquisas. Após, a região Sul apresenta dois trabalhos, a região Sudeste teve dois e a região Centro-Oeste três trabalhos. Não foram encontrados trabalhos na região Norte.

No banco de dados da BDTD/IBICT foram encontradas o total de 11 produções e no banco de dados da Scielo foram identificadas duas produções referentes à temática de educação do campo e narrativas infantis, no gráfico a seguir é possível averiguar o crescente número de pesquisas a partir da década de 2010.

Gráfico 3 - Número de publicação no banco de dados da BDTD/IBICT e Scielo.

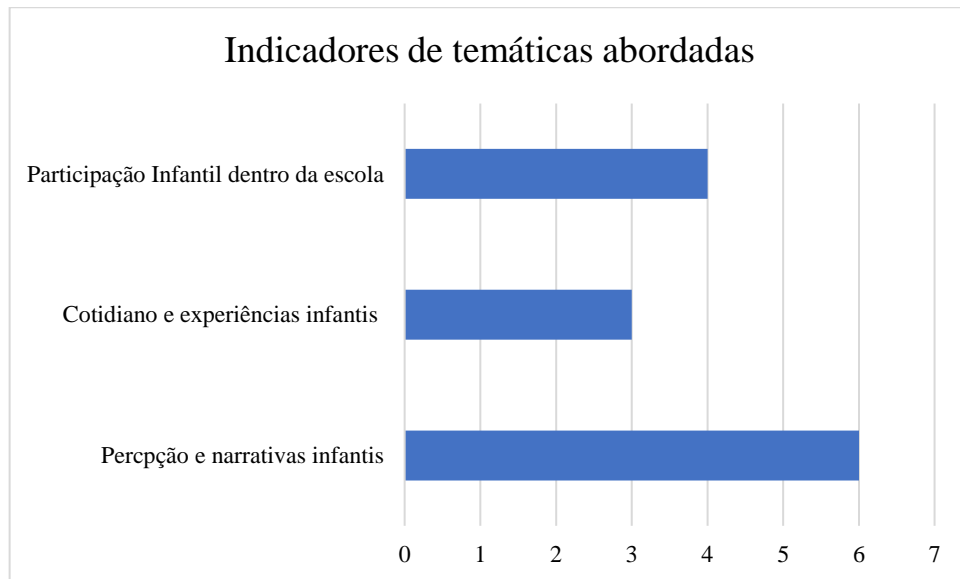


Fonte: Elaborado pela autora.

A quantidade de pesquisas encontradas com a nossa temática aumentou gradativamente no decorrer dos anos, conforme apresentou o gráfico 3. No entanto, observa-se que o número ainda é bastante limitado se levarmos em consideração a diversidade e quantidade de programas que temos no Brasil, bem como sua própria característica sociocultural.

Em ordem cronológica, as primeiras pesquisas encontradas na base de dados (considerando os descritores utilizados) foram a partir de 2010. É possível deduzir que as pesquisas produzidas a partir desse período provavelmente foram influenciadas pela aprovação do Decreto nº 7.352 em 2010, que surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o Pronera. Em 2012 foi criado um trabalho coletivo na construção de conhecimento sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora de área rural, o trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, visando o desenvolvimento da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (BRASIL,2012). As duas pesquisas encontradas no banco de dados da Scielo foram publicadas no ano de 2017.

Gráfico 4 - Indicadores de temáticas abordadas nas pesquisas nos bancos de dados BDTD/IBICT e Scielo (Quantidade de estudo)



Fonte: Elaborado pela autora

Na temática percepções e narrativas infantis encontramos seis pesquisas que procuraram estabelecer um diálogo entre as opiniões das crianças com os espaços que estão inseridas. Com relação ao Cotidiano e Experiências infantis foram encontradas em três pesquisas que tratavam dessa temática dentro e fora da escola. A participação infantil dentro da escola foi encontrada em quatro pesquisas.

Nos bancos de dados utilizados para a pesquisa não foram obtidos resultados de pesquisas com as narrativas das crianças camponesas sobre a cidade. As narrativas, identidades, culturas e diferenças culturais que marcam as comunidades rurais e suas crianças encontram-se à espera de olhares investigativos que busquem entender melhor essa parcela da sociedade. As crianças camponesas merecem ganhar visibilidade, não apenas no meio social político, mas também no seio acadêmico. O número de produções científicas acerca do tema é limitado, considerando a quantidade de programas de pós-graduação no Brasil. Este fato reforça a invisibilidade das crianças do campo nas pesquisas.

Foi realizada a busca por pesquisas com crianças camponesas e narrativas infantis; crianças ribeirinhas e narrativas infantis e crianças quilombolas e narrativas infantis, porém, não foi encontrado nenhum resultado, o que implica em perceber que estas comunidades e suas crianças ainda estão “invisíveis” aos olhos dos pesquisadores da educação ou áreas afins.

No quadro seguinte, apresentamos os métodos que foram utilizados nas pesquisas. Das pesquisas analisadas do banco de dados da BDTD/IBICT todas são pesquisas de campo e

qualitativas e uma etnográfica. Das pesquisas analisadas do banco de dados da Scielo as duas são pesquisas de campo e qualitativas.

Quadro 4 - Métodos utilizados

(Continua)

Teses, dissertações e Artigos	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de Campo	Bibliográfica	Etnográfica
D1 A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo		x		x		
D2 Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia		x		x		
D3 Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana		x		x		
D4 Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto						
T1 Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo		x		x		
T2 No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA				x		x

Quadro 4 - Métodos utilizados

(Continuação)

Teses, dissertações e Artigos	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de Campo	Bibliográfica	Etnográfica
T3 Ser criança camponesa no Cerrado		x		x		
T4 Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras		x		x		
D5 O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares		x		x		
T5 Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do assentamento Rose, na região Sisaleira de Santaluz, BA.		x		x		
D6 Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias		x		x		
A1 As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos		x		x		

Quadro 4 - Métodos utilizados

(Conclusão)

Teses, dissertações e Artigos	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de Campo	Bibliográfica	Etnográfica
A2 O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico		x		x		

Fonte: Elaborado pela autora

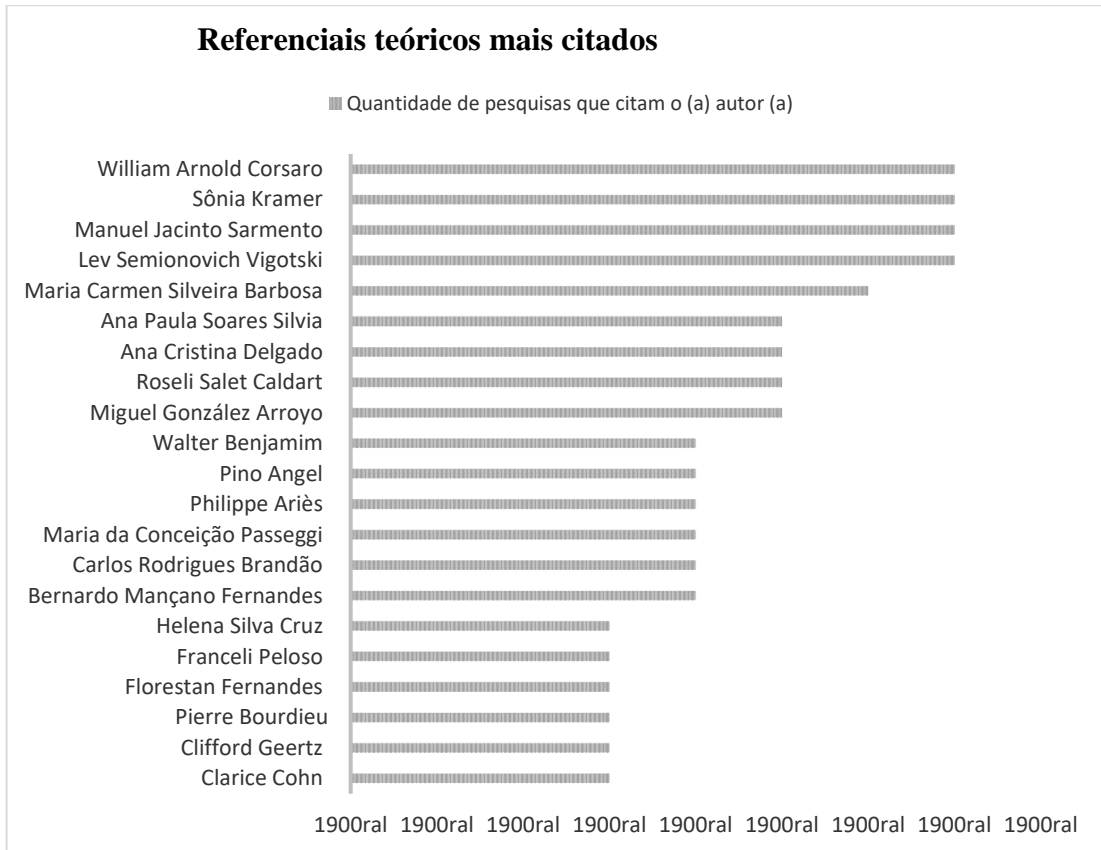
No próximo gráfico são apresentados os referenciais teóricos que apareceram com mais frequência nas pesquisas. Pode-se notar que os autores mais destacados são William Corsaro, Sônia Kramer, Manoel Sarmiento e Ana Cristina Delgado que tratam do conceito de criança através da nova sociologia da criança bem como suas especificidades e abordagens para se fazer pesquisas com crianças.

Os autores Roseli Salet Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Franceli Peloso e Carlos Rodrigues Brandão são apresentados nas pesquisas traçando as reflexões da educação do campo. As autoras Maria Carmem Silveira Barbosa e Ana Paula Soares Silva discussões da educação infantil e educação infantil do campo.

O autor Philippe Ariès é citado nas discussões do surgimento da infância na sociedade. Lev Vygotsky e Angel Pino sobre o desenvolvimento intelectual das crianças nas suas interações históricas, sociais e culturais.

As narrativas infantis são referenciadas pelas autoras Maria da Conceição Passeggi e Silva Helena Cruz. E a interpretação que as crianças fazem dos espaços e suas relações é apontado pelos autores Walter Benjamim Florestan Fernandes, Clifford Geertz e Clarice Cohn. Referente à desigualdade na sociedade/escola o autor citado é Pierre Bourdieu.

Gráfico 5 - Referenciais teóricos mais citados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender mais claramente estes dados, a seguir foram definidas algumas categorias temáticas para apresentar algumas contribuições e os conteúdos das pesquisas.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS – CATEGORIAS

2.2.1 Análise Qualitativa

Após a leitura e fichamento dos materiais, foi possível agrupá-los por temáticas. Segundo Haddad (2002), esse processo se configura como uma categorização, no qual são identificadas as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas pesquisas. A etapa final do estado da arte se refere a análise dos materiais, o qual evidencia suas contribuições por meio da identificação de lacunas existentes, suas contradições e avanços. As categorias definidas foram: narrativas das crianças do campo sobre a escola, e cultura, experiência e infância do/e no campo. As categorias foram os eixos de análise dos principais temas abordados nas pesquisas investigadas com o levantamento bibliográfico.

2.2.2 Narrativas das crianças do campo sobre a escola

Essa categoria abrangeu as seguintes pesquisas: T1, T2, T4 , T5 , D2, D3, D4 e D6.

As pesquisas apresentam narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, revelando os modos como vivem suas infâncias e as experiências contruídas nos contextos educativos em que estão inseridas, especialmente a escola.

Em sua pesquisa, Carvalho (2011) apresenta que a partir das narrativas as crianças elegiam formas de apresentar as pessoas, as atividades e elas mesmas, as crianças apresentaram sentidos, significados, emoções sobre seus pares, contextos e suas vidas. Revelando, assim, que suas experiências estavam relacionadas a colaboração, acompanhamento, influência, submissão e resistência.

Nascimento (2018) percebeu que as narrativas das crianças sobre as escolas do campo revelam-se como lugar de passagem necessário para a conquista de uma vida melhor, alternativa à vida de dificuldades e limitações que vivem as pessoas do campo, na zona rural. As práticas educativas da escola narradas pelas crianças na sua pesquisa revelam uma cultura escolar construída nos resquícios deixados pelas marcas históricas que configuram, em especial, a função dessa instituição na sociedade moderna. Esses resquícios são encontrados ainda no sentido social, que se construiu histórico e culturalmente em torno da escola: importante instituição social pela qual se conquista elevação de status e reconhecimento social, que forma para o exercício de uma profissão e conseqüentemente, para ter melhores condições de vida.

Em sua pesquisa, Loffler (2013) percebeu que as crianças interrogam as práticas pedagógicas, elas mostraram querer outra forma de organização do trabalho pedagógico, uma organização que priorize o seu brincar e que ouça as suas vozes. A autora ressalta que como resultados da sua pesquisa, a escola de educação infantil do campo é significada pelas crianças como um espaço de socialização, mas também um lugar de viver um “não ser”, dada a excessiva preocupação com a preparação dos pequenos para o acesso ao ensino fundamental e à adequação aos padrões de vida urbana.

Carvalho (2016) percebeu que as crianças, por um lado denunciam problemas na escola, como desabafo infantil, dada a sua espontaneidade e, por outro lado, anunciam seus sonhos de um lugar melhor para estarem durante boa parte de suas vidas. Das análises das rodas de conversa a autora apresenta resultados que revelam que, para a maioria dos grupos de crianças a escola serve para aprender, ler, escrever, brincar e ter mais conhecimento sobre os fatos locais e nacionais, bem como para construir saberes que expressam a sua cultura escolar de acordo com as demandas concretas de sua comunidade.

Podemos refletir, então, sobre a necessidade da concretização da implementação da educação do campo, conforme explicita a LDB 9394/96, fortalecendo a idéia da criança como sujeito de direitos e de pertencimento de uma rica diversidade cultural. Ela aponta para a educação do campo uma natureza própria, uma especificidade, na qual a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade cultural e estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo. Nela, se tem presente a expressão de garantia de respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nas suas múltiplas dimensões e regionalidades e aponta para um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados a cada situação vivenciada pelos sujeitos em seus respectivos territórios.

Ao confrontar o que dizem os princípios referente à educação do campo e às narrativas investigadas na pesquisa de Loffler (2013), ressalta-se que, apesar de haver uma mobilização no sentido de superar as práticas e os ideais da escola rural da década de 1960 (precariedade da infraestrutura, formação docente inadequada, e, principalmente o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma visão urbana), ainda é possível observar que há uma resistência, pois a escola rural “caracteriza-se por práticas educativas isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano” (SOUZA, 2011. p.31), na qual o sujeito não é importante, mas a principal preocupação pedagógica é o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional.

Segundo Loffler (2013), não há como estudar e compreender a educação do campo sem olhar o contexto social e político do campo brasileiro. Por muitos anos, as áreas rurais eram consideradas como atrasadas, sendo que entender a dinâmica-sócio-cultural e educativa e ouvir os sujeitos não era importante, uma vez que as relações urbanas eram as que prevaleciam e eram mais valorizadas. Historicamente o rural carrega uma cultura de atraso, era dito como atrasado, segundo Wanderley (2000).

Como também vem afirmando, Matos (2019) em sua pesquisa apresenta as narrativas em que as crianças relatam sofrerem preconceitos por serem moradoras de um assentamento rural. Sendo assim, normas e leis para a educação do campo são de extrema importância, em especial para a valorização das crianças camponesas que são duplamente desvalorizadas por serem do campo e por serem crianças.

Horn (2010), afirma que o sujeito rural é olhado como aquele que sabe menos, que desconhece muitas experiências, que possui um saber inferior. O seu trabalho realizado diariamente no plantio, colheita, criação, enfim, nas tantas atividades próprias do sistema de

produção rural, não é enaltecido como digno de um saber. Segundo a autora, há um grande suporte que marca a constituição indústria, enquanto que o campo vai ficando “para trás”.

Uma construção histórica, cultural e social que forma vários olhares em relação ao meio rural, como se os saberes produzidos possuíssem pesos diferentes na sociedade. E é o que vemos acontecer com os saberes do homem do campo, muitas vezes visto como o diferente, compreendido do ponto de vista da carência.

Ao longo de sua pesquisa Loffler (2013), também percebeu que os adultos e, principalmente as crianças, sentiam dificuldade de relacionarem-se e movimentarem-se num espaço que não é o seu. “As crianças ao precisar adequar-se a um determinado modelo de existência, são desvalorizadas enquanto sujeitos de experiência, é a escola o único lugar em que possam aprender, ou seja, a escola veiculada a ideia de ser a detentora dos saberes”. (LOFFLER, 2013, p.106).

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos e sitiantes (BRASIL,2002). Esse sentido encontrado nas narrativas sobre a escola e as crianças do campo recaem as reivindicações dos movimentos sociais do campo, atendidas nas políticas públicas e nas orientações legais conquistadas nas últimas décadas, que lutam pelo reconhecimento e valorização da cultura e diversidade que constituem os sujeitos do campo.

Concordamos com Nascimento (2018), que as escolas do campo devem ser reiventadas e transformadas de forma que se apresente para as crianças e para o povo do campo como um lugar de acolhimento e de mobilização de saberes, contribuindo não só para o ingresso em uma profissão ou para mudanças das condições de vida e de sobrevivência, mas também para a própria transformação das comunidades e da percepção da identidade campesina, destituída de preconceitos e imagens estereotipadas.

Para Campos (2016), a escola deve criar condições favoráveis para a produção narrativa das crianças, e que esta atividade se torne mais presente e valorizada no ambiente escolar. Portanto, as narrativas permitem as mais variadas trocas de conhecimento, de cultura, de relações. As crianças acabam nos dando indícios de como estão lendo o mundo ao seu redor e isso pode ser um rico elemento para nós adultos planejarmos nossas ações junto a elas. Assim, a próxima categoria aborda um pouco mais sobre conhecer as culturas e infâncias das crianças.

2.2.3 Cultura, experiência e infância do/e no campo

Para esta categoria de análise foram consideradas as pesquisas: T3, D1, D2, D5, A1 e A2. Esses estudos nos ajudam a refletir sobre a heterogeneidades das infâncias e formas de ser crianças do campo.

Para possibilitar discussões sobre infância e ser criança, deve-se levar em conta que cada contexto social, cultural e econômico tem sua forma particular de concepção a respeito desse tema. As formas de se relacionar com as crianças resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes em seu ambiente.

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa vê-la como um sujeito que afirma sua identidade no contexto das relações sociais e de sua participação. Neste sentido, corroborando com Leite (2018), é preciso reconhecer que a infância não é padronizada, ela possui características diferenciadas, que diferem de acordo com a classe social, raça, etnia, gênero e a vivência de cada sujeito.

As pesquisas selecionadas abordam o modo como as comunidades rurais tratam da infância do campo. Os trabalhos tiveram como base o cotidiano, as situações lúdicas e brincadeiras das crianças para analisar seu cotidiano, comportamento e desenvolvimento sociocultural.

Pasuch e Franco (2017), Bijega (2018) e Vasconcelos (2016) perceberam que as crianças significam as brincadeiras de acordo com seus contextos, elas se apropriam do mundo no qual vivem e constroem suas maneiras próprias de brincar. As brincadeiras das crianças relacionadas aos contextos do campo, as crianças brincavam de plantar soja, jogar veneno nas plantações, de agricultor entre outras.

Em sua pesquisa, Leite (2018) apresenta os modos de aprendizagens das crianças através de sua socialização com os adultos, com seus pares e com a comunidade. Revela que a escola funciona como polo articulador e centro irradiador de atividades políticas, culturais e sociais da comunidade; e que a escola é o espaço-tempo privilegiado de encontro de socialização cotidiana entre as crianças, principalmente, por conta das longas distâncias entre as moradias.

A autora ressalta que a escola do sertão desafia a separação da vida, por exemplo, quando são comuns dentro da instituição as relações de parentesco, educadores/as são tios/tias, pais, mães, filhos/as, avós/avôs, netos/as. “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 á escola num grande encontro de gerações.” (LEITE, 2018, p. 168).

A autora enfatiza ainda a presença das crianças da comunidade do Sertão em todas as atividades da vida da comunidade, revelando a sua participação em eventos religiosos, bem como em atividades laborais voltadas para o trabalho familiar, o cultivo de alimentos e remédios naturais.

Leite (2018), aponta outro modo de interação e socialização da criança, que é a relação complexa entre a natureza, cultura e trabalho que permeava o cotidiano do Sertão.

Nos diferentes espaços-tempos da comunidade, fosse na escola, nas casas dos/as moradores/as nas diferentes microrregiões, nos encontros comunitários, nas conversas e brincadeiras partilhadas, essa relação estava na essência e se materializava nos limites naturais, simbólicos e construídos do território e na corporalidade de cada criança, de cada coletivo infantil (LEITE, 2018, p. 87).

A forma de inserção da criança camponesa no processo de socialização é marcada, de acordo com Leite (2018), pela responsabilidade e participação. Este modo da criança participar da comunidade é legitimada na relação dialética entre corpo, natureza, trabalho e cultura.

Dados da pesquisa de Araújo (2013) revelam que contrariamente as concepções tradicionais, os dias das crianças da comunidade pesquisada não se restringiam ao espaço doméstico, participando de diferentes atividades da comunidade, de trabalho na terra e de relações com os animais.

Talvez seja esta uma característica marcante dos grupos camponeses, inserir as crianças desde muito cedo em pequenas responsabilidades e deixá-las assumir gradualmente as mais complexas. Um outro exemplo desta característica é ressaltado na pesquisa de Silva e Sodré (2017), em que as crianças participam das pequenas responsabilidades dos trabalhos domésticos, alimentar os bichos entre outros.

Nos resultados de sua pesquisa, Araújo (2013) percebeu que as crianças desempenham papel fundamental no fortalecimento da identidade da comunidade. E deste modo, amplia a concepção de criança protagonista, valoriza toda e qualquer atividade produtiva das crianças.

Silva e Sodré (2017) apontam para esta característica ao trazerem os resultados de sua pesquisa que teve como foco analisar a partir do brincar, elementos que contribuem para a observação da vivência das crianças do campo. Através das brincadeiras e da ludicidade, a pesquisa aponta a maneira como as crianças vivenciam a cultura local. As brincadeiras refletem os costumes, valores e tradições do grupo camponês.

Os autores ressaltam a importância do brincar com elementos da natureza nas práticas educacionais, o que traz referência aos elementos que estão presentes no cotidiano das crianças camponesas. Ao inserir esses elementos nas práticas legitimam uma educação como espaço de fortalecimento e valorização da identidade e do modo de vida dessas crianças do campo.

Como se percebe, o conjunto de trabalhos analisados busca olhar para as crianças do campo, suas famílias e comunidade. Estes estudos explicitam a necessidade de pesquisas darem visibilidade para as crianças do campo.

Neste sentido, Araújo (2013) ressalta que

As crianças do campo e suas famílias, ao serem concebidas como pessoas e grupos sociais em desenvolvimento, devem ser investigadas a partir dos vários aspectos envolvidos em suas situações cotidianas- pessoais, relacionais, e contextuais, atravessados por elementos da matriz sócio-histórica que permeia a realidade atual. (ARAÚJO, 2013, p. 27).

Os trabalhos analisados nesta categoria mostram que as crianças, de um modo geral, em contextos diferentes, sempre apontam a sua história e sua vivência através do brincar. Compreender a criança camponesa e suas brincadeiras, compreender sua cultura e modos de viver, é um passo importante para refletir em práticas pedagógicas que visem a valorização da identidade das crianças do campo.

Esta análise nos possibilitou refletir sobre a importância da vivência das crianças camponesas, sua capacidade de criar e imaginar, suas interações com os animais e a natureza através das suas brincadeiras. As crianças camponesas são protagonistas de suas histórias, nos diversos contextos, suas experiências do cotidiano, sua identidade, através da maneira de viver a sua infância.

Apresentaremos no próximo capítulo uma breve contextualização sobre a Sociologia da Infância e a concepção dos principais conceitos ao longo da história.

3 DISCUSSÕES SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Neste capítulo será abordada uma breve síntese sobre a sociologia da infância, de modo a apresentar conceitos importantes e mudanças paradigmáticas no que tange a criança, a infância e a socialização desse grupo, que, conforme destacados por Marchi (2009), emergiram com a afirmação da criança como um ator social pleno de direitos e da infância como uma construção social.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A sociologia da infância é um campo de conhecimento que busca uma ruptura epistemológica com o paradigma que direciona a produção de conhecimento sobre a infância. Um dos principais objetivos desse campo é o reconhecimento sobre a infância como ator social e um sujeito de direitos. Entretanto, é fundamental observar que, como afirmado por Qvortup (2010, p.631), as pesquisas em torno das crianças foram predominantes conduzidas no campo da psicologia, da pedagogia e com as ciências sociais priorizando estudos sobre a família e a escola.

As teorias tradicionais de socialização refletem um período histórico prolongado durante o qual as crianças foram não apenas negligenciadas, mas também marginalizadas. Elas eram percebidas como futuros adultos destinados a ocupar um lugar e contribuir para o mundo do adulto, sem serem reconhecidas com interesses específicos ou como criadoras de cultura. As crianças eram vistas como agentes de internalização e reprodução da cultura adulta existente, um processo conhecido como socialização. Emile Durkheim foi amplamente reconhecido como o principal teórico dessa perspectiva, embora suas teorias tenham sido alvo de críticas significativas pelos pioneiros da sociologia da infância.

De acordo com a visão de Durkheim (1922), abordar a socialização na infância envolveria a concepção de crianças sendo socializadas por adultos, ou seja, crianças passivamente integrando-se à sociedade. Para Durkheim, “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social” (DURKHEIM, 1978, p.41).

A perspectiva de socialização que iremos abordar nesta pesquisa se difere da abordagem durkheimiana, pois considera a criança como ator social ativo que desempenha um papel na sua própria socialização, bem como na reprodução e transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.393).

A nova sociologia da infância destaca-se por reconhecer as crianças como atores sociais produtores de cultura e que desempenham um papel ativo em sua própria socialização, bem como na socialização dos seus pares. O historiador Philippe Ariès é reconhecido como um dos pioneiros a explorar a infância em seu livro “História social da criança e da família”. Sua contribuição fundamental para a sociologia da infância está relacionada à sua abordagem do aspecto histórico e social das crianças.

Por muito tempo as crianças não eram consideradas como sujeitos com particularidades, direitos e características próprias, sendo tidas, portanto, como adultos em miniatura (ARIÈS, 1981). Com o tempo, o conceito de criança foi modificado, deixando essa de ser um indivíduo incapaz e indefeso, para assumir uma imagem ativa e social, dotada de inúmeras formas de linguagem foi tomando cada vez mais espaço na sociedade (MARQUES, 2017). À essa questão, Qvortrup (1994) argumenta que, se esses atores constituem parte da sociedade, é preciso que sejam, portanto, estudados como fenômeno social.

Dessa mesma forma, a infância era caracterizada pela inexperiência e dependência, havendo, inclusive, uma invisibilidade dessa etapa (MARQUES, 2017). Então, a partir do século XX, Philippe Ariès formulou um novo olhar historiográfico para o sentimento de infância, indicando que esse período da vida se trata de uma construção social e histórica. Corroborando, Gagnebin (1999 *apud* MUNIZ, 1999, p. 244) apresenta a ideia de que o olhar sobre a criança e a sua valorização acontece de acordo com a organização econômica e social de cada sociedade.

Sob essa ótica e frente às diferenças sociais vigentes, a literatura converge ao indicar a infância como uma categoria variável que, de acordo com Sarmiento (2005) se apoia em aspectos estruturais como classe, gênero e raça. Essa nova compreensão contemporânea, traduz as crianças como seres capazes de dar sentido ao seu mundo e intervir em seu ambiente e em sua cultura oferecendo uma nova perspectiva sobre a educação e o modo de pensar as infâncias e a crianças (ABRAMOWICZ, 2003; FARIA, 2005; KRAMER, 2007).

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância- seu poder de imaginação, fantasia, criação- e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar aprender com elas. (KRAMER, 2007, p.5)

Desse modo, as pesquisas sobre a infância e a criança concentram-se nas formas de socialização, pois essas são influenciadas em seu meio social e cultural (CORSARO, 2011). Para Pires (2010) o trabalho de socialização das crianças pode ser pensado como um mecanismo progressivo de aquisição de cultura. Assim, Plaisance (2004) aponta uma concepção mais contemporânea de socialização, em que se concebe a educação de forma interativa e, a criança através das suas experiências sociais vão significando e resignificando-as. Diante disso, Corsaro (2011) apresenta o conceito de reprodução interpretativa,

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. (CORSARO, 2011, p.31)

Neste sentido as crianças são consideradas como imersas em uma interação já estabelecida com seus pares e contribuem para a mudança e produção de cultura da qual fazem parte. A reprodução interpretativa busca captar a participação das crianças na sociedade, apontando que através das interações são criadas as suas próprias culturas através da apropriação criativa das informações do mundo adulto.

Com isso, surge a Sociologia da Infância, a partir de estudos sobre a socialização da criança, em oposição e desconstrução do conceito de socialização como imposição da vida adulta à criança. De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância nasce do campo saturado da Sociologia da Educação e incide por meio dos estudos feministas e da Antropologia. Ela surge na década de 1920, nos Estados Unidos, mas, somente a partir de 1980 avança, sendo um campo de estudo emergente em relação aos estudos da criança e infância. Para Marchi (2010), a crise do paradigma da Sociologia da Educação nos anos 1990 contribuiu para o crescimento da Sociologia da Infância.

A sociologia da infância apresenta como objeto de investigação as formas de organização e produção das crianças, considerando-as atores sociais (LUZ, 2008). Sarmiento (2005) apresenta que:

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

Brostolin (2020) evidencia que, ainda que a Sociologia da Infância tenha como objetivo a retirada das crianças e da infância da invisibilidade social, muitas ainda permanecem nessas

condições, excluídas pela desigualdade social, a exemplo dos meninos de rua, das crianças exploradas pelo trabalho infantil, meninas prostituídas e tantas outras que possuem a sua infância perdida ou roubada, transgredindo a normativa moderna ocidental. Dessa forma, a autora enfatiza que trazer essas crianças para o foco dos estudos e para as agendas de debates sociais e educacionais, constitui o grande desafio contemporâneo da Sociologia da Infância.

Sarmiento e Marchi (2008) argumentaram sobre os desafios encontrados pela sociologia da infância no âmbito das crianças “marginalizadas” e questionaram sobre a ausência de posicionamento de pesquisas do campo que abordem essas questões:

Os desafios teóricos e epistemológicos levantados pelas crianças excluídas/furtivas/ausentes não têm sido adequadamente considerados, a nosso ver, no interior da disciplina: que relação têm essas crianças com a infância moderna? Ou seja, como tematizá-las face à sua norma moderna e ocidental? Será que se pode falar, a seu propósito, ainda de “infância”? Qual a capacidade e alcance heurístico das categorias e constructos sociológicos (geração, reprodução interpretativa, culturas infantis) face a estas crianças? Que razões explicam o relativo silenciamento dessas crianças na SI? (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 4-5).

Para os autores, as respostas para essas perguntas são essenciais para o desenvolvimento desse campo de estudo. No âmbito da Educação, Silva, Raitz e Ferreira (2009) apontam como um dos grandes desafios da sociologia da infância está no ato de aceitar as reflexões e posicionamentos das crianças, renunciando as relações de desigualdade de poder entre o adulto (educador) e a criança.

Frente às demandas encontradas no campo da sociologia da infância, em 2010, Prout apresentou a expressão *Nova Sociologia da Infância*, afirmando ser necessário diálogos interdisciplinares entre as áreas de conhecimento, em especial a Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História e Psicologia (PROUT, 2010). Prout (2010) afirma que apesar do forte desenvolvimento, a construção de uma Sociologia da Infância resultou em uma dupla tarefa, primeiro a de criação de um espaço para a infância no discurso sociológico, e então o enfrentamento da crescente complexibilidade da infância como um fenômeno moderno.

É desafiador compreender como sujeitos tão pequenos desempenham um papel tão significativo em diversas sociedades. Corsaro (2011), em sua obra “Sociologia da Infância”, explora várias pesquisas que evidenciam a capacidade das crianças de atuarem como atores sociais e de produtores para a cultura.

3.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Escrever ou falar sobre criança e infância é dar volta ao tempo, permitindo-nos revisitar as perspectivas sobre a criança, e ao mesmo tempo, situá-la em seu contexto sociocultural

(BENJAMIN, 1984). Essa compreensão fica evidente quando investigamos a história para descobrir os diversos significados atribuídos à infância ao longo do tempo.

Para Marchi (2009), a infância é um fenômeno estrutural, do tipo geracional, que foi socialmente construída, assumindo diversas formas e concepções que reconhecemos atualmente. A autora argumenta que o surgimento da infância representou, na verdade, uma disputa política relacionada à definição, controle e educação dos corpos.

Até o século XII, não havia uma concepção definida de infância e evidências históricas indicam que esse estágio da vida permanecia praticamente invisível. Até mesmo as representações visuais que retratavam crianças com suas características distintas eram escassas. Áries (1981, p. 156) ressalta que “na sociedade medieval a criança ao passar a agir sem depender da solitude materna, era rapidamente incorporada à sociedade dos adultos, tornando-se indistinguível deles”.

Assim, as crianças eram frequentemente envolvidas em trabalhos braçais e até participavam de festas. Era comum o infanticídio, e as altas taxas de mortalidade por falta de condições sanitárias, não tinha um tratamento diferenciado para os pequenos e não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta. Nesse período, não existia o “sentimento de infância”.

Segundo Ariès (1973), havia apenas um sentimento superficial da criança, que ele descreve como “paparicação”. Segundo o autor, esse sentimento:

era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho, impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (p.10).

A partir do século XVII, de acordo com Ariès (1981), surgiu uma prática cultural em que as famílias passaram a retratar individualmente as crianças em quadros, colocando-as como foco central. Essa tradição perdurou ao longo dos anos e evoluiu para se tornar uma parte arraigada da cultura familiar, dando origem às famosas sessões de fotografias de recém-nascidos, destinadas a documentar o crescimento e desenvolvimento das crianças. Neste contexto o autor destaca que esse costume de registro fotográfico infantil, muitas vezes completamente nuas e em poses divertidas, tornou-se uma prática comum em álbuns de família.

Essa tendência foi influenciada pelas representações artísticas do século XVII, em que a criança era frequentemente representada como um anjo, ou o “menino Jesus”. Como resultado, os retratos de crianças nuas tornaram-se elementos decorativos, capturando-as em sua “encantadora pureza”. Conforme Ariès (1981), essas pinturas e sessões de fotos deixaram

uma impressão profunda na nova dinâmica familiar em relação às crianças, que passaram a receber cuidados apropriados para a sua idade, abrangendo aspectos como higiene e bem-estar emocional.

De acordo com Ariès (2006), a concepção de infância surge com a ascensão da burguesia e a crescente preocupação com aqueles que se tornariam os herdeiros do futuro. A criança abandona seu estado anterior de anonimato para assumir um papel cada vez mais relevante no seio familiar. Inicialmente, é vista como objeto de “paparicação”, apreciada por sua gentileza, ingenuidade e graça, trazendo diversão aos adultos. Mais tarde, a criança é reconhecida como um “ser futuro” para o qual se torna necessário estabelecer um aparato social que envolva educação e cuidados com higiene e saúde.

Ariès (1981), observa uma diferença marcante entre a Idade Medieval e a Idade Moderna. No passado, era comum que crianças muito jovens fossem criadas longe da presença de seus pais ou responsáveis. No entanto, ao longo do tempo, essa prática foi gradualmente modificada em prol da preservação e do cuidado das crianças. Como resultado, as crianças passaram a ser mantidas em casa, sob constante supervisão dos pais, pelo menos até atingirem a idade de sete ou nove anos. A respeito, Marchi (2009) acrescenta:

A família, igualmente, reconstitui-se em torno do “desenvolvimento da criança” para o qual convergem os estímulos e a prestação de cuidados de proteção e educação. A criança se torna o centro das atenções e das relações afetivas assim como destinatária tanto dos projetos de ascensão social por parte das classes populares (Sarmiento, 2004), quanto do amor narcísio e de realização dos pais (Caligaris, 1994; Gauchet, 2004) ou mesmo de realização individual (Dagenais, 2004). Nesse domínio, o “ideal doméstico” burguês ou chamado “familiarismo” passa a significar, junto da base material e simbólica da “casa da família”, o local “natural” de circunscrição da criança moderna. (MARCHI, 2009, p.233).

Neste contexto, a residência familiar representa o primeiro ambiente onde a criança é submetida à educação, recebendo a preparação necessária para eventualmente se tornar um exemplar de um “adulto social”. A partir disso, de acordo com Marchi (2009), inicia-se o processo de estabelecimento de um “ideal de infância” ou uma noção que constitui uma criança “normal” (MARCHI, 2009, p.233), na qual princípios normativos de comportamentos são gradualmente introduzidos. No entanto, a autora enfatiza que é na escola que essa concepção é solidificada, uma vez que o aprendizado normativo se expande dentro de uma estrutura de teorias e expectativas sociais a serem cumpridas pela criança, que é frequentemente vista como sendo facilmente “moldável”.

No século XVI, ocorreu uma mudança significativa: as crianças passaram a frequentar a escola em vez de serem enviadas para casas de famílias.

Sendo assim, Ariès (1981) ressalta que

[...] Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ARIÈS, 1981, P.11).

Para Heywood (2004), o surgimento do sentimento de infância ocorreu a partir do século XVII, à medida que se passou a reconhecer a necessidade de proporcionar às crianças um tratamento especial, assemelhando-o a uma espécie de isolamento antes que pudessem ser plenamente integradas ao mundo dos adultos. Diante desse contexto, a sociedade passou a criar instituições dedicadas às crianças, dentre elas a escola. Inicialmente essas instituições educacionais foram criadas com o propósito de educar e promover disciplina moral entre as crianças.

Como podemos observar, as representações da infância ao longo da história resultaram em uma espécie de invisibilização da realidade social das crianças. Portanto, o interesse pela infância surge relativamente tarde, com os estudos de Ariès se destacando como uma das primeiras e principais referências. Posteriormente, apesar de ser criticado pelos procedimentos metodológicos, as pesquisas sobre a infância em geral sofreram algumas mudanças em seu rumo. Os autores diferenciam dois períodos essenciais: o da concepção da “criança pré-sociológica e o da concepção da “criança sociológica”.

De acordo com Sarmiento (2007), as representações “pré-sociológicas” correspondem a ideais simbólicos e históricos sobre a criança, que surgiram desde o início da modernidade ocidental e se difundiram no cotidiano, sendo assimiladas pelo senso comum e moldando as relações entre adultos e crianças. Por outro lado, as representações da “criança sociológica” se relacionam com diversas teorias sociológicas, mas não possuem a mesma influência social que as representações da “criança pré-sociológica”. Elas são interpretadas como construções resultantes de diferentes abordagens modernas para compreender as crianças.

A imagem da criança pré-sociológica caracteriza-se por cinco concepções, definidas como imagens: criança má, criança inocente, criança imanente, criança naturalmente desenvolvida e criança inconsciente. A imagem da criança sociológica insere a criança como produtora de cultura, que ganha o olhar da sociologia da infância no contexto de ator social. Andrade e Santos (2009) afirmam:

Os significados atribuídos à criança má estão associados à idéia de domesticação e disciplinarização. Já a criança inocente define-se pela pureza, bondade e inocência, uma natureza boa que pode ser corrompida pelo meio. A criança imanente, cujos significados remetem a influência do empirismo, é caracterizada como tabula rasa, já a criança naturalmente desenvolvida, anunciada pelos estudos piagetianos, é tomada

como ser natural, antes mesmo de ser sócia que se desenvolve por estágios. A criança inconsciente, relacionada ao discurso psicanalítico, é observada como futuro adulto cuja estruturação psíquica está associada a sua relação com os pais. (ANDRADE; SANTOS, 2009, p.108).

De modo contrário, as representações da “criança sociológica” se “constituem, de facto, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional” (SARMENTO, 2007, p.30). Em outras palavras, essas representações emergem da concepção de que a infância possui própria cultura e que a criança é um sujeito capaz de formular e interpretar o mundo de acordo com suas próprias representações. Segundo Corsaro (1997), por meio das interações com seus pares e com os adultos, as crianças desenvolvem suas expressões culturais, envolvendo a linguagem, a imaginação, as brincadeiras e as interpretações que elaboram.

Essa abordagem da criança como um sujeito sociológico são produções contemporâneas que tem ganhado destaque com o avanço dos estudos na sociologia da infância.

Com a sociologia da infância novos olhares se voltaram para a criança, que deixaram de ser consideradas apenas como seres biológicos ou como um modelo ideal de infância. Agora são reconhecidas como sujeitos sociais, influenciadas pela diversidade de contextos sociais, culturais e históricos que compõem suas identidades.

Sarmento (2005) propõe o conceito de infâncias no plural, com o intuito de expressar a diversidade dos modos de vivenciar a infância, considerando as “infâncias como uma categoria social do tipo social pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social”. (SARMENTO, 2005,P.363).

Para Fernandes e Kuhlmann Júnior a infância é:

um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações, a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (FERNANDES; KUHLMANN JUNIOR, 2004, p.30).

A atual concepção de infância é uma criação da modernidade, que foi constituída ao longo da história de acordo com as condições socioculturais vigentes. Conforme afirmam Fernandes e Kuhlmann Junior (2004, p.28) “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças”. Dessa forma, é possível compreender que a concepção de infância evolui ao longo do tempo e varia de acordo com diversos contextos sociais, econômicos, geográficos e até mesmo as características individuais.

Portanto, as crianças de hoje não são idênticas às de épocas anteriores, nem serão idênticas às futuras gerações.

3.3 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURA INFANTIL: ALGUMAS DISCUSSÕES

A palavra “infância”, com raízes etimológicas no latim que indicam “ausência de fala” e “dependência”, é um termo cujo significado é desafiador de precisar devido à suas muitas definições, as quais refletem sua diversidade e seu entrelaçamento ao longo das gerações, atravessando diferentes períodos históricos. Nesse contexto, observamos que o conceito de infância e criança são variados e podem abranger diversos significados e:

(...) quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparada de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (Sarmiento; Pinto, 1997, p.33).

O termo infância frequentemente é confundido com o termo criança e, muitas vezes, são considerados sinônimos, o que torna desafiadora a compreensão do que na realidade significa ser uma criança e ter uma infância nos tempos atuais. A criança representa o sujeito concreto, ou seja, todos nós já passamos por essa fase na nossa vida. Por outro lado, a infância é um conceito abstrato, construído socialmente, que se consolidou especialmente na era moderna, embora não de maneira uniforme em todas as classes sociais. Consequentemente, este conceito pode variar, até mesmo entre crianças de diferentes gêneros pertencentes a mesma família. Além disso, ambos os termos estão intrinsecamente relacionados com a classe social, raça e etnia.

Cohn (2005), afirma que embora esses termos façam parte do nosso repertório de conhecimento, a infância e a criança continuam sendo conceitos controversos e de difícil compressão.

Em relação à infância, Prout (2010) ressalta que, longe de ser uma categoria estática e inflexível, ela é híbrida, influenciada por fatores humanos e não humanos, discursos e coletivos, todos contribuindo para sua definição. Sarmiento (2005), destaca a importância de estabelecer definições claras e limites para os conceitos de criança e infância, a fim de compreender as distinções entre essas duas categorias.

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra

essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2005, p.371).

Ao longo da história, os conceitos de criança e infância têm sido objeto de reflexão, evoluindo e adquirindo significados diversos. A percepção da criança evoluiu, deixando de ser encarada como um “adulto em miniatura” para ser reconhecida como um sujeito de direitos e com características únicas. O campo da sociologia da infância reivindicou uma mudança de paradigma e a ampliação do papel da criança e da infância. Reconhecendo as crianças como atores sociais ativos, em vez de simples produtos dos processos de socialização, e a infância como uma construção social, política e cultural, em oposição a um mero fenômeno biológico. (QVORTRUP, 1994; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; CORSARO, 2011).

Nesta direção Sarmiento (2007), afirma que

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como reverenciadora de um grupo humano que não se caracterizava pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase do desenvolvimento humano (p.28).

Dentre os estudiosos da infância do século XVIII, Rousseau se destaca como um importante contribuinte. Em sua obra “Emílio, ou, Da Educação,” Rousseau enfatiza a importância de enxergar a criança em seu próprio mundo, longe de ser apenas uma projeção do adulto. Contrariando as primeiras concepções apresentadas, Rousseau não enxergava a criança como um adulto em miniatura, mas sim como um ser único, valorizando suas expressões individuais e sua imaginação criativa. Ele ressalta que cada fase da vida possui sua própria perfeição e maturidade específica. Para ele a infância é um período agradável, caracterizado pela espontaneidade, felicidade e inocência da criança. Ele destaca que a infância possui suas próprias características que devem ser cultivadas para promover o desenvolvimento intelectual da criança. De forma intuitiva, o autor antecipa teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, desafiando normas estabelecidas e dando origem a novas perspectivas sobre a criança e a infância, reconhecendo a importância de compreender a criança a partir do seu próprio ponto de vista.

Kramer (2003), concebe a criança como um sujeito histórico e cidadão de pequena idade. Apesar de frequentemente excluída dos processos de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, ela desempenha um papel crucial ao oferecer uma perspectiva singular do mundo ao seu redor e da sociedade que a cerca, contribuindo ativamente para a formação da cultura e sendo moldada por ela. A autora enxerga

as crianças como cidadãs ativas que participam da produção cultural e, ao mesmo tempo, são moldadas por ela, demonstrando um olhar crítico que desafia e subverte a ordem estabelecida.

Baseada na perspectiva de Kramer (2003), podemos concluir que a criança é uma integrante da humanidade, com capacidade de gerar conhecimento, envolvendo-se em relações e atividades na sociedade. Ela é um pequeno cidadão com potencial para contribuir no processo de construção do saber.

De acordo com a perspectiva de Delgado e Muller (2005):

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia as crianças não produzem culturas num vácuo social, assim como têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos socio dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. (DELGADO E MULLER, 2005, p.164).

Nesse contexto, é importante destacar que a criança que vive no campo deve ser valorizada como um indivíduo com vastas potencialidades. Isso implica acreditar na riqueza da infância, na capacidade da criança de explorar o mundo.

Marchi (2007), afirma que a infância é o lugar estrutural ocupado pelas crianças como uma coletividade (grupo social). Isso significa que antes de considerarmos a criança como um indivíduo, devemos entender as crianças como um grupo social geracional, inserido no contexto institucional e coletivo da infância. Dentro desse grupo social, o indivíduo é reconhecido como criança e desempenha o papel de ator social.

Assim, é fundamental compreender a criança em seu contexto social. Afirmar que a criança é um ser social significa reconhecer que ela possui sua própria história, pertence a uma classe social específica e depende das relações sociais e culturais para desenvolver sua própria linguagem. (KRAMER,1995).

Silveira (2000), argumenta que a definição de infância está relacionada à perspectiva adulta, e visto que a sociedade está em constante evolução, a experiência da infância se transforma conforme os paradigmas do contexto histórico. Isso nos leva a uma questão central que são os adultos que formulam a concepção de infância.

Neste sentido, não podemos mais sustentar uma concepção estática da infância. Com a presença de diversas culturas, religiões, níveis de capital cultural nas diferentes famílias, somados aos diversos contextos em que as crianças estão inseridas, bem como as variáveis de classe social, condição econômica, cenário político que cercam cada criança, como podemos continuar a afirmar e aceitar a ideia de que existe uma única infância?

Embora, reconheçamos a existência de diversas infâncias em nossa sociedade, é essencial destacar que, ao discutir a infância, devemos considerar que essa categoria da vida é permeada por características próprias e únicas. Independente do contexto em que uma criança cresce, suas necessidades e particularidades próprias.

Por mais que sociedades se modifiquem e que existam muitos jeitos de ser criança, imersas em diferentes contextos, há um elemento comum que sustenta a universalidade nas infâncias: a cultura infantil. A criança desempenha um papel ativo em seu processo de socialização, interpretando e dando significado ao mundo por meio de suas interações sociais; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p.20). Corsaro (2011, p.128), faz a definição da cultura construída pelas crianças junto aos seus pares (cultura de pares) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Essas culturas de pares possibilitam que as crianças se apropriem, reinventem e reproduzam o mundo que as cerca. Essa dinâmica relacional permite que elas enfrentem seus medos, constroem fantasias e representem cenas do cotidiano com base em suas experiências vividas (Sarmiento,2002). Nessa compreensão,

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos- ou com os adultos- realizando tarefas e afazeres de sobrevivência- elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p.1006).

Sendo assim, compreendemos que as crianças não só reproduzem as manifestações e representação do mundo dos adultos, mas também desempenham um papel ativo na criação e formação de culturas por meio dessas interações. Neste contexto, Corsaro enfatiza que:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo do adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (2002, p.114).

Corsaro (2002), concebe esse processo como reprodução interpretativa da cultura, em que, “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da

apropriação de informações do mundo do adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2009, p.31).

O termo “reprodução interpretativa” transcende a imitação ou internalização da cultura dominante pelas crianças durante suas brincadeiras. Envolve o reconhecimento de que, ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao mesmo tempo em que suas infâncias e suas brincadeiras são influenciadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte (Corsaro,2009). É importante ressaltar que essas ações não se limitam a simples reproduções, como apontado pelo autor:

[...] 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, isto, é contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (p.115).

Portanto, a criação da cultura infantil emerge das conexões formadas entre as crianças, como resultado de suas interações e socialização com os pares. Para Sarmiento (2003, p.8), “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”.

Nesse processo, as crianças compartilham suas experiências e conhecimentos, transcendendo o papel passivo de meros receptores da cultura que as envolve. Elas se tornam agentes ativos nesse processo, assimilando e reinterpretando os elementos culturais (BORBA, 2006). Dessa forma, compreende-se que, por meio da interação com seus pares, as crianças não apenas absorvem a cultura externa, mas também contribuem para a criação da cultura.

O conceito de “cultura infantil” tem recebido uma atenção crescente no âmbito da sociologia da infância no Brasil, e, ao mesmo tempo, tem se expandido para ser abordado em estudos na área da educação infantil. O conceito de “cultura infantil foi amplamente incorporado aos estudos da infância, que se dedicam a compreender, sistematizar e organizar as ideias e concepções relacionadas à criança e à infância. Esse campo emergiu da estreita conexão com o desenvolvimento da educação infantil, o que permitiu a inserção desse conceito nessa área. É nesse ponto que vemos a relação entre a sociologia da infância e a educação infantil. A sociologia da infância direciona seu foco para as crianças e suas culturas, enquanto a educação infantil proporciona a oportunidade de entrar em contato com essas crianças em ambientes e momentos específicos voltados para a educação, desenvolvimento, interação e descobertas. Nesse sentido, a sociologia da infância e a educação infantil não apenas compartilham dimensões teóricas, mas também se complementam em práticas.

No âmbito das práticas investigativas e educacionais, é imprescindível abandonar conceitos (pré)estabelecidos que orientam visões centradas nos adultos em relação às crianças, frequentemente percebidas como sujeitos passivos da cultura ao seu redor. A adesão às teorias sociológicas da infância proporciona ao pesquisador ferramentas para observar e compreender o potencial da ação coletiva das crianças no processo de produção de cultura. Isso engloba tanto as interações que compartilham entre si e com os adultos em diversos contextos sociais quanto aquelas que se desenrolam entre elas em diferentes espaços, como a comunidade e a escola onde vivem e atuam. Além disso, esses fundamentos teóricos oferecem condições e oportunidades para que possa “teorizar o social a partir do ponto de vista das crianças”. (KOSMINSKY, 2010, p.128).

Vários autores, como Faria (org., 2007), têm destacado o ambiente da educação infantil como um local especial para a criação de culturas infantis. Eles estão empenhados em conceber a criança e sua cultura de forma abrangente, que valorize e incorpore a diversidade da infância, conforme enfatizado por Abramowicz e Moruzzi (2010).

As pesquisas de Florestan Fernandes, conduzidas a partir da década de 1940, representam as pioneiras no Brasil em mudar a perspectiva negativa associada às crianças, reconhecendo-as como produtoras de cultura e sujeitos de análise nos estudos sociológicos. Florestan Fernandes é o percussor dessa abordagem no Brasil ao considerar a criança como um participante ativo na vida social e ao registrar e analisar o processo de socialização infantil. Seus trabalhos foram os primeiros a documentar como as crianças brasileiras constroem seus próprios espaços sociais e a demonstrar suas características por meio de práticas sociais que contribuem para a formação da “cultura infantil”.

Em suas investigações, Eloisa Rocha (1997) delinea o conceito de pedagogia da infância, destacando os princípios da escuta e das diferenças como elementos essenciais nas interações participativas entre crianças e adultos no ambiente escolar. Por outro lado, Anete Abramowicz (2011), em uma abordagem mais recente, enfatiza a inventividade como um termo poderoso a ser central nas pesquisas voltadas para a infância. Segundo a autora, a inventividade possibilita a busca e a criação de abordagens inovadoras, permitindo considerar perspectivas além das visões autocêntricas e colonialistas. Abramowicz aposta na capacidade e na percepção das crianças em relação à diversidade presente em seus contextos diários.

Neste contexto, as perspectivas de Abramowicz demandam do pesquisador uma consideração cuidadosa em relação às condições de vida das crianças brasileiras, destacando a

importância de examinar questões étnicas e de gênero que permeiam suas dinâmicas demográficas.

A redefinição do papel das crianças ao longo das últimas décadas tem contribuído para fortalecer uma abordagem investigativa que ocorre com e não apenas para ou sobre as crianças. Em outras palavras, “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e diretos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.57). Essa abordagem fundamenta os movimentos participativos das crianças, servindo como base para se aproximar de suas realidades e como uma maneira de acompanhar as iniciativas que empreendem para interpretar o contexto cultural e social ao qual pertencem.

Na investigação do campo da infância, é essencial adotar uma abordagem multidisciplinar, considerando a diversidade de perspectivas abrangidas nessa categoria. Manter essa consciência permitirá uma compreensão mais abrangente do universo infantil.

3.4 INFÂNCIAS NO CAMPO

Conforme destacado ao longo desta pesquisa, a concepção da infância não está mais restrita a uma singularidade, a um conceito fixo ou uma idealização. Ela passou a ser compreendida em toda sua diversidade, incorporando as distintas culturas, estruturas sociais, estilos de vida, valores e crenças que moldam a experiência das crianças nos mais variados contextos geográficos. Contudo, ainda não reconhecemos plenamente o exercício do direito que as crianças têm à igualdade em meio às suas diferenças.

Esse reconhecimento inclui a certificação de categorias que demarcam a existência de diferentes infâncias, cada uma com suas culturas distintas e formas únicas de existir no mundo. Conforme apontado por Silva, Felipe e Ramos (2012), tais categorias abrangem crianças de diferentes origens, condições econômicas, provenientes de ambientes rurais e urbanos. Embora essa distinção possa inicialmente parecer excludente, seu reconhecimento nos permite ampliar nossa compreensão das diversas infâncias, observando-as a partir de suas próprias realidades e especificidades.

Neste contexto, as crianças que vivem em áreas rurais estão integradas a uma geografia específica e a uma rede diversificada, uma vez que estão incluídas e participam de um contexto universal e compartilhado por todas as pessoas: o mundo. As experiências da infância no campo proporcionam uma abordagem ampla para refletir sobre os processos de socialização das pessoas e as diversas formas de existir e interagir no mundo. Principalmente, “constituem uma

maneira de sentir e ler o mundo, bem como de agir sobre ele e de estabelecer relações (PELOSO, 2015,p.76).

De acordo com Silva , Felipe e Ramos (2012), as crianças que vivem no campo desenvolvem sua identidade por meio da interação com as atividades de seu grupo social e dos espaços compartilhados que ocupam. Esses pesquisadores destacam que o termo “ Infância do Campo” representa uma identidade compartilhada por todas as crianças que vivem no campo. Além disso, ressaltam a importância de estender essa definição para as Infâncias do Campo”. A ampliação desse termo ou definição contribui para enriquecer as discussões relacionadas a essas infâncias. Ao contemplarmos as “Infâncias do Campo”, estamos considerando diversidade de vidas e experiências.

No que diz respeito à infância do campo, é relevante destacar que essa fase da vida das crianças se distingue da vivência urbana, como indicado por Rocha (2013, p.10). Segundo a autora, “não há crianças abandonadas no campo. Elas não vagueiam pelas estradas, nem dormem ao relento. Sempre há um grupo que as acolhe, protege e cuida, alimenta e orienta”. Além disso, Rocha (2013) observa que as crianças que residem em territórios rurais mantêm uma conexão íntima com o ambiente natural: durante suas brincadeiras, elas exploram rios, lagos, manipulam terra, sobem em árvores, interagem com animais, ou seja, estabelecem um contato direto com a natureza e com a comunidade ao seu redor.

Rocha (2013) destaca que observar a criança e a infância no campo é reconhecer que elas estão sujeitas a processos que integram seu contexto histórico e sociocultural. Segundo Gobbi e Finco (2013), a vida das crianças no campo revela uma “infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio a natureza”. Dessa forma, a criatividade de dos brinquedos e brincadeiras evidencia uma infância inventiva intrínseca ao ambiente rural. Ao vivenciarmos suas experiências no cotidiano em que estão imersas, as crianças se apropriam do que ocorre em seu entorno, adotando modos específicos de viver sua infância. Silva (2013) realiza um recorte sobre a infância no que diz respeito às crenças, valores e especificidades provenientes de uma cultura marcada ao longo da história.

Silva e Pasuch (2010, p.1) destacam que “assim como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina, fantasia, percebe o mundo por meio do corpo, formula hipóteses e constrói significados sobre a vida, seu lugar e sua própria identidade”. A criança do campo, atuando como um agente ativo na sociedade, “desenvolve sua identidade e autoestima por meio da interação com o ambiente que reside, sua cultura, os adultos e as crianças do grupo” (Silva e Pasuch, 2010, p.1).

Nessa perspectiva a infância no campo defende o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, diversidade e identidade. Ela propõe que a criança do campo seja percebida como um indivíduo que, “em interação com outros segmentos geracionais, participa, é impactada e impacta seu entorno físico e social: é resultado, mas também agente na construção das relações, espaços e tempos que moldam a paisagem do seu meio” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.17).

Diante dessas considerações, podemos interpretar a infância no/do campo como uma fase geracional intrinsecamente ligada às dimensões econômicas, políticas sociais e culturais. Nesses contextos, frequentar a escola, mesmo enfrentando desafios no percurso, é uma realidade presente em algumas regiões do campo brasileiro. Vale ressaltar, que nessas áreas, o deslocamento até a escola pode ser realizado em veículos precários ou em transporte escolar de qualidade inferior. No entanto, as crianças não se desencorajam diante dessas dificuldades, expressando alegria e descontração, pois compreendem que essa situação faz parte integrante de sua vida cotidiana.

Dessa forma, destacamos que, para abordar a temática da infância, é essencial reconhecer que a criança é um ser com uma história, ou seja, é social e cultural, integrando-se à sociedade. Portanto, ao contemplar a infância no campo, percebemos que existe uma variedade de experiências infantis nesse contexto, sendo crucial considerar a multiplicidade das infâncias em sua interação com a diversidade do ambiente rural em que estão inseridas. Segundo Silva (2013), as infâncias do campo são diversas, pois refletem a pluralidade dos campos que compõem o cenário rural brasileiro, englobando crianças assentadas, acampadas da reforma agrária, quilombolas, pantaneiras, entre outras. Essas infâncias surgem de distintas relações sociais e identitárias, moldando-se de maneiras singulares diante do ambiente construído e natural.

As experiências infantis do campo abarcam diversas dimensões, evidenciando suas realidades tanto material quanto simbólicas, em um contexto permeado por uma dinâmica intensa nas esferas socioambiental, de classe, econômica, política e cultural. No ambiente rural, as interações sociais, subjetividades e identidades das pessoas são construídas, influenciando o crescimento das crianças e a formação de seus padrões de pensamento, emoção e comportamento. Diante disso, as crianças moldam sua infância de acordo com a vivência singular do campo, sendo crucial que os adultos lhe concedam a oportunidade de vivenciar integralmente essa fase. Isso envolve também a adaptação das escolas rurais para proporcionar

ambientes propícios á aprendizagem, por meio de brincadeiras que favoreçam a socialização no contexto escolar.

4 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo abordaremos os conceitos e abordagens legais sobre a educação do campo, movimentos sociais e o continuum urbano-rural.

4.1 CONCEITOS E ABORDAGENS LEGAIS

A educação do campo representa um fenômeno da realidade brasileira e é estabelecida como um conceito ainda em construção. Nesse cenário, é válido ressaltar as diferentes concepções que abarcam os termos educação rural e a educação do campo, superando os paradigmas impostos que, ao longo da história, suprimiram os saberes camponeses através de uma educação descontextualizada (COSTA; CABRAL, 2016), onde o conceito de educação rural era associado à uma educação precária, sendo percebido esse espaço como um local inferior (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Historicamente, o conceito Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas para eles (MOLINA, 2003, p. 76).

Dessa maneira, a educação do campo surge como um contraponto a esse modelo educacional e propõe uma nova visão pensada pelo camponês, partindo do princípio da diversidade social e cultural desses locais (COSTA; CABRAL, 2016). Pode-se dizer, portanto, que romper com a educação rural é um dos objetivos prioritários da educação do campo, indo para além de uma simples mudança na nomenclatura, mas resultando em um olhar político na busca pelos direitos sociais e pelas questões que englobam a defesa de uma educação politécnica, agroecológica, da reforma agrária, soberania alimentar e outros (SANTOS, 2017; CALDART; STEDILE; DAROS, 2015). De modo que Caldart (2010) expõe que a educação do campo deve ser compreendida enquanto uma “crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”.

Sob essa ótica, Souza (2012) identificou três aspectos importantes que devem ser trazidos ao debate da educação do campo, sendo eles a presença da ideologia da educação rural juntamente com a educação do campo, a ampliação dos estudos sobre a relação entre educação e movimentos sociais e o debate das desigualdades educacionais e do direito à educação.

O quadro 7 sumariza as principais divergências entre a então educação rural e ao que agora denomina-se educação do campo (KUHN, 2014).

Quadro 5 - Divergências entre a Educação do Campo e a Educação Rural

Educação do Campo	Educação Rural
Campo é centralidade (<i>do</i>)	Campo é cenário (<i>no/para</i>)
Paradigma da Questão agrária	Paradigma do Capitalismo agrário
Autonomia e transformação das relações sociais do campo	Formação de mão de obra para o campo
Sujeitos do campo são protagonistas	Os sujeitos do campo são alvos do processo
Vinculado às questões agrárias, à escolarização e à emancipação humana	Vinculado às questões agrícolas e competências e habilidades funcionais ao capitalismo

Fonte: Adaptado de Kuhn (2014)

Para Caldart (2009) o termo *do* se refere à articulação ao lugar, entendendo a educação como formação em todos os seus aspectos sociopolíticos, culturais, históricos e econômicos. Ainda segundo a autora, a educação do campo nasce da “experiência de classe” e da organização de movimentos sociais, dentre os quais citam-se, com destaque, o Movimento Sem Terra (MST), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento dos atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Complementarmente, Fernandes (2013) indica que, para a educação do campo, o campo não é o cenário, mas sim, centralidade:

Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário (FERNANDES, 2013, p. 3).

Em 2002 foi aprovada a resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 01, em que foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. A expressão “educação do campo”, inicialmente tida como “Educação Básica do Campo”, foi assim estabelecida a partir das discussões ocorridas no Seminário Nacional realizado em novembro de 2002 em Brasília e, de acordo com Souza (2020):

O conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, bem como a defesa de outro projeto societário. É conceito que emerge da prática social como experiência coletiva, gera demandas no campo político-pedagógico e desdobramentos na produção acadêmico-científica (SOUZA, 2020, p. 2).

Na resolução CNE/CEB 01 também é enfatizado, em seu parágrafo único do artigo segundo, a definição da 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, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Anteriormente a essas discussões, no ano de 1997 ocorreu o I encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), sendo considerado um marco histórico para a educação do campo, onde foram destacados seis pontos principais: a) valorização da terra e respeito à natureza; b) reconhecimento dos sujeitos coletivos; c) Resistência camponesa; d) rompimento do modelo de ensino conservador, cujo currículo se encontrava distante da realidade dos alunos; e) Resistência cultural frente ao modelo capitalista, agronegócio e concentração de renda e de terras e, f) rompimento de estereótipos em relação à superioridade urbana quando comparada ao meio rural (NASCIMENTO; SANTOS, 2019).

Em 1998, em uma parceria entre o MST, a Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, UNESCO e CNBB, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, considerada um marco, onde foram colocados em pauta debates sobre as condições de escolarização, a qualidade de ensino, as condições de trabalho e a formação do corpo docente (SANTOS, 2017).

Ainda nesse ano (1998), através da Portaria nº10 de 1998, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), baseado também nos princípios discutidos em 1997 no I ENERA. O Pronera, em 2001, se tornou parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), estabelecendo-se, nesse momento, o compromisso entre os Governos Federal, Estadual e Municipal e as instituições de ensino, movimentos sociais e sindicatos, englobando a diversidade dos agentes sociais envolvidos na luta por terra e educação no país (BRASIL, 2004). De acordo com o Manual de Operações, elaborado no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004), o Pronera tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

No Manual supracitado ainda são estabelecidos e priorizados os projetos de:

1. Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
2. Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
3. Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

Em 2007, foi instituído o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), objetivando a formação de profissionais licenciados para atuarem junto às escolas do campo na Educação Básica (SANTOS, 2017). Essa iniciativa visa também a integração do ensino, pesquisa e extensão, rompendo com saberes fragmentados e disciplinados. De acordo com Molina (2015), o Procampo possibilitou a criação de 42 cursos de licenciaturas relacionadas à educação do campo.

Em 2008 foi publicada a resolução nº 2/2008, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas ao atendimento da educação básica do campo, onde é ressaltado a importância e a necessidade de haver uma oferta nas escolas do campo de uma infraestrutura adequada em termos de materiais didáticos, equipamentos, bibliotecas e áreas de lazer e esporte (BRASIL, 2008).

Seguindo essa linha, em 2013 foi criado pelo decreto nº 7.352 e instituído pela Portaria nº 86/2013 o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), caracterizado por ser:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04).

O Pronacampo se estrutura em quatro eixos temáticos: a) Gestão e práticas pedagógicas; b) Formação de professores; c) Educação de jovens e adultos e Educação profissional e tecnológica e, d) Eixo Infraestrutura física e tecnológica, sendo o último eixo o principal desafio e a maior demanda das organizações e dos movimentos sociais, no sentido de melhorias nas condições das escolas do campo e da oferta de transporte escolar intra-campo (SANTOS, 2017).

4.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, o conceito de educação escolar no meio rural foi vinculado à educação *no* campo sendo que, o rompimento com o conservadorismo presente na educação rural retrata o resultado de um olhar político na busca pelos direitos sociais (CALDART, 2015). Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresentou um papel de extrema importância para a construção da escola do campo, conforme enfatizado por Caldart (2010):

Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST. (CALDART, 2010, p. 107).

Para Caldart (2009) o protagonismo do MST e dos movimentos sociais como um todo no percurso da instituição da educação do campo talvez se constitua como a marca mais incômoda da educação do campo. Nota-se que as primeiras experiências educativas protagonizadas pelo MST ocorreram ainda no início dos anos 80, com as chamadas Escolas Itinerantes (BARBOSA; ROSSET, 2017). As escolas itinerantes objetivavam a garantia do direito à educação das crianças, jovens e adultos em condição de itinerância e esses ambientes, para além do ensino tradicional, propunham o preparo para o trabalho manual e intelectual, o ensino da realidade e a preocupação com a pessoa integral.

Paludo (2006) destaca os seguintes princípios pedagógicos das escolas itinerantes: a) participação, organização e trabalho de todos e por todos; b) ensino baseado na prática e, c) toda a escola no assentamento e todo o assentamento na escola e todos se educando para o povo. Evidencia-se, segundo o autor, que de modo geral, esses princípios tinham como base as concepções de Paulo Freire no âmbito da educação.

Para Caldart (2012, p. 254-255) a função do Setor de Educação do MST tem sido fundamental para “articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ela não havia surgido de forma espontânea”. Molina (2003) complementa que a proposta de educação pelo MST vem sendo construída há mais de 15 anos, sendo o seu setor de educação responsável pela elaboração teórico-pedagógica de uma educação que seja adequada às realidades do campo e de seus povos.

O Dicionário da educação do campo, traz alguns princípios que demonstram a importância dos movimentos sociais na construção desse conceito, a citar: a) Constitui-se como uma luta social pelo acesso dos trabalhadores à educação; b) Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas; c) Combina a luta por educação com a luta pela terra, pela reforma agrária, pela cultura e pela soberania alimentar; d) Defende as especificidades dessa luta e das práticas por ela geradas; e) Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; f) A educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas; g) Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia; h) A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo e, i) Busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (CALDART, 2012).

Assim, em documento publicado por Piccin e Betto (2018) e elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, a educação dentro dos

movimentos sociais, com ênfase no MST, pode ser separada em três momentos distintos, a saber:

- a) Primeiro momento (1979-1984): Preocupação com a educação das crianças, sendo a escolarização uma reivindicação oriunda especialmente das famílias. Para Paludo (2006), nesse momento cria-se as experiências e debates sobre o papel e a forma da escola dentro dos assentamentos;
- b) Segundo momento (1984-1994): Intensa produção teórica sobre o projeto educacional do MST, sendo observado o avanço na luta pela terra e pela consolidação dos assentamentos, reforçando o compromisso com a educação e,
- c) Terceiro momento (1995-2005): Debates sobre a educação *no* e *do* campo e ampliação das experiências para a educação de nível superior (graduação e especialização). Período de ocorrência do I ENERA (1997) e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998).

Corroborando, Caldart (2005), aponta três referências importantes que constituem as concepções teóricas de educação do campo pelo MST, sendo a primeira associada ao pensamento pedagógico socialista, em que se é pensado a relação da educação e da produção a partir da realidade dos sujeitos (do campo). A segunda faz referência à pedagogia do oprimido, se vinculando diretamente às obras de Paulo Freire e, por fim, a terceira, tratada como pedagogia do movimento.

Dessa forma, o I ENERA, realizado em 1997, marcou o início da educação do campo como princípio, direito e projeto político para os povos do campo do país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), caracterizando a educação do campo como um projeto histórico e político de conhecimento, no sentido de reivindicar o direito à educação garantido pela constituição e no exercício da pedagogia do processo, resguardando a justiciabilidade do acesso a todas as modalidades de ensino (BARBOSA; ROSSET, 2017).

O conjunto de medidas legais que estruturam as diretrizes da Política Nacional de Educação do Campo, bem como a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) permitiu avançar no paulatino processo de implementação da Educação do Campo nas áreas de Reforma Agrária, por exemplo, com a construção das escolas do campo para o atendimento da Educação Básica (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 32).

É válido ressaltar que, o Pronera surgiu em decorrência do I ENERA, após muitas lutas e desentendimentos, sendo fundamental a pressão do MST tanto para a estruturação do programa como para a liberação orçamentaria (MOLINA, 2003). Assim, desde a sua criação, foi possibilitado a milhares de trabalhadores o acesso a escolarização nos mais diferentes níveis

de ensino, desde a educação básica até os cursos profissionalizantes, técnicos e de nível superior (SANTOS; SILVA, 2016).

Foram esses encontros e conferências iniciais que impulsionaram os debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST para nível nacional, ultrapassando o próprio movimento e dando início à luta nacional pela educação do campo (PICCIN; BETTO, 2018). Embora os movimentos sociais, em especial o MST, e a sua ação combativa na luta por uma escola que vinculasse e fosse agente potencializadora da luta por terra, conforme apontado por Melina (2010):

Em seu percurso histórico recente, pela luta e pelo protagonismo dos sujeitos coletivos, a Educação do Campo foi instituinte de direitos. Alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou. Diferentes práticas e conquistas traduzem essa ação instituinte, do direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo (MOLINA, 2010a, p. 140).

Atualmente o que se percebe é perda do protagonismo dos movimentos sociais na construção das políticas de educação do campo, ao que se atribui à rearticulação e pressão das elites agrárias no sentido de excluir a participação desses movimentos:

(...) Percebe-se um recuo, uma diminuição da pressão por parte desses sujeitos coletivos, para a conquista das Políticas Públicas de Educação do Campo. Mobilizações nacionais coletivas, envolvendo uma grande diversidade de organizações, tiveram seu último grande ato no processo de preparação e realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004. De lá para cá, as ações e reivindicações têm sido feitas de forma desarticulada, isolada, não havendo aglutinação entre diferentes movimentos e, muito menos, entre movimentos e organizações parceiras, como universidades e outros aliados do Movimento da Educação do Campo (MOLINA, 2010a, p. 141).

Essa retirada dos movimentos sociais e da sua participação ativa na construção da educação do campo torna-se preocupante a medida que a ela é incorporado o discurso burguês, o qual contribui para a manutenção das baixas condições educacionais da classe trabalhadora (ALBUQUERQUE, 2011). Desse modo, é reforçado a necessidade de uma vigilância constante desse processo.

4.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A garantia de uma infraestrutura física adequada, com acesso a recursos tecnológicos às escolas do campo é uma das formas de se assegurar não apenas a educação de qualidade desse grupo social, mas também de evitar a evasão de uma quantidade significativa de estudantes que não encontram motivação nesses espaços educacionais precários. Santos (2019) cita a política de nucleação como um dos principais fatores que tem levado ao fechamento das escolas do

campo e ao conseqüente deslocamento dos estudantes para as cidades. Nesse cenário, Silva *et al.* (2018) observam que os jovens estudantes se sentem atraídos pelo espaço urbano e suas oportunidades de socialização e interação, afastando-os do contexto sociocultural do campo.

Hage (2014) corrobora ao indicar que há um longo caminho a ser percorrido no âmbito da universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, destacando que apenas 6,98% das crianças do campo tiveram acesso à creche e 66,80% frequentaram a pré-escola. Já no Ensino Fundamental, segundo o autor, o que se observa é a predominância das escolas multisseriadas, unidocentes e com uma infraestrutura inadequada à aprendizagem do aluno.

Portanto, observa-se que mesmo diante dos avanços observados nas questões que abrangem a educação do campo, não há no Plano Nacional de Educação (PNE) metas ou estratégias de enfrentamento à baixa qualidade das classes unidocentes, pelo contrário, tem-se percebido com frequência a eliminação de classes e, conseqüentemente, o fechamento de escolas nessas localidades (SANTOS, 2018). A autora complementa, de maneira crítica, que a retirada das crianças e jovens de suas comunidades para estudar nas escolas sedes dos municípios, elimina a especificidade da educação do campo, cujo principal objetivo é o fortalecimento identitário e cultural das crianças e adolescentes em suas próprias comunidades. Ao que Kolling, Nery e Molina (1999) acrescentam que não basta ter escolas *no* campo, tem-se que construir escolas *do* campo, cujo projeto político-pedagógico esteja vinculado às causas, desafios e história do povo trabalhador do campo.

Molina e Antunes-Rocha (2014) apresentaram em seu trabalho alguns desafios associados à educação do campo, principalmente no que tange a concretização das políticas de formação de educadores do campo, citando a ampliação das lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo, em que tem-se observado “a fagocitose das escolas rurais nos mesmos espaços, como o corolário da desterritorialização dos sujeitos camponeses pelo modelo hegemônico de organizar a agricultura baseado no agronegócio” (MOLINA; ANTUNES ROCHA, 2014, p. 246).

Outro grande desafio citado pelos autores se refere à liberação dos educadores que já atuam nas escolas do campo para que esses possam permanecer na universidade ao longo da sua formação da licenciatura em educação do campo, uma vez que a não liberação implica na impossibilidade da continuidade do processo de formação desse profissional. Um terceiro ponto apresentado por Molina e Antunes-Rocha, ainda sob essa ótica, é o avanço coletivo na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo. Carvalho (2011), por sua vez, traz à

luz os desafios no âmbito de concretização de uma educação/escola que esteja voltada para o desenvolvimento da formação humana vinculada a processos históricos.

Marcon (2012), analisando os avanços e desafios presentes na educação do campo, relacionam os avanços à formulação de diretrizes baseadas em uma concepção de educação emancipatória, ao passo em que atrela os desafios às dificuldades de problematizar os contextos socioculturais dos seus alunos e à implementação de políticas de nucleação pelos governos em todas suas esferas, que, conforme citado anteriormente, resulta na migração dos alunos das escolas do campo para as cidades.

Em seu texto, Marcon (2012, p. 103) também enfatiza que “O desafio é passar do plano da formulação para o aprofundamento de experiências que não podem ser pontuadas por envolverem relações que também são globais”, apresentando, criticamente, a sua oposição às políticas de retirada da escola do campo sob a prerrogativa de economia de recursos e oferta de educação de qualidade, para o autor “fica evidente que não se pode falar em educação do campo sem a presença da escola no campo (MARCON, 2012, p.103)”.

Ribeiro (2013) cita como primeiro desafio a ser superado pela educação do campo a conquista e permanência na terra de trabalho, pois, o advento do agronegócio suprime a reforma agrária, de tal modo que não há garantia às futuras gerações dos camponeses a disponibilidade de terra para a sua permanência nesses ambientes. Corroborando com Marcon (2012) sobre a necessidade de se “fincar os pés no campo”, a autora cita alguns desafios relacionados diretamente ao Pronacampo, já que as projeções idealizadas por esse projeto não consideram a realidade das escolas nas áreas rurais, em que muitas não apresentam um padrão mínimo de qualidade.

A maioria das 80 mil unidades escolares está muito abaixo de um padrão mínimo de qualidade; muitas não têm água ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer. Há casos, segundo relatório do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de escolas com teto de folhas de coqueiro. E, além disso, a fragmentação das políticas públicas em programas para a educação do campo, através da União, estados e municípios, como é o caso do Pronacampo, fragiliza as ações pedagógicas e atinge os seus resultados (RIBEIRO, 2013, p. 130).

Dessa forma, considerando a literatura apresentada, é de comum acordo dos autores que os desafios se vinculam, especialmente, à ampliação do agronegócio e a supressão das terras ocupadas pelos trabalhadores do campo, à ausência de infraestrutura adequada nas escolas do campo, que garantam a permanência e a aprendizagem adequada dos alunos e, não menos importante, à falta de formação continuada do corpo docente para atuar nesses locais no sentido de promover uma educação mais humanizada e pautada na realidade dessa população.

Assim, o entendimento dos desafios postos à educação do campo faz-se necessário para “apontar que a luta pela Reforma Agrária e pelo projeto popular de sociedade é o carro-chefe da luta pela educação do campo (RIBEIRO, 2013, p. 134)”.

4.4 O CONTINNUM URBANO-RURAL

Morar no campo e estudar na cidade é a realidade das crianças pesquisadas, diariamente elas acordam antes das 6 e pegam um ônibus na porteira de suas fazendas e seguem até a escola. As famílias do meio rural se deslocam ao meio urbano para se beneficiar do urbano e vice-versa. O urbano e o rural são, comumente, tratados como ideias opostas. Ao passo que o primeiro se relaciona ao conceito de civilidade e modernidade, o segundo se aproxima, de forma pejorativa, ao atraso e rusticidade (KIELING; SILVEIRA, 2015). No entanto, no mundo atual, essa dualidade não pode mais ser concebida. Conforme evidenciado por Carneiro (1997, p. 154-155) “A dicotomia entre rural e o urbano seria diluída em um continuum.”. Para a autora a ruralidade não pode mais ser entendida como oposição à civilidade, de modo que o campo e a cidade passam a ser representações sociais sujeitas a reelaborações.

Desde a década de 60, com a chamada “Revolução Verde”, caracterizada pela tecnificação do rural, as relações entre esse espaço e o ambiente urbano se estreitaram, em ambos os aspectos, sociais e econômicos (ROSA; FERREIRA, 2013). Ianni (1996) destaca que a hegemonia do capital introduz de forma progressiva a urbanização do mundo agrário de modo que “aos poucos, a cidade, não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve” (IANNI, 1996, p. 54).

Porém, Kieling e Silveira (2015) discordam que o rural tenha sido completamente absorvido pelo urbano. Para os autores, embora tenham ocorrido uma certa aproximação entre esses ambientes, as suas particularidades ainda são mantidas. Assim, Candioto e Corrêa (2008) apresentam duas teorias que buscam interpretar as relações entre o campo e a cidade, a primeira pautada no dualismo supracitado (urbano é moderno e rural é atraso) e a segunda aborda o *continuum* urbano-rural.

Araújo e Soares (2009) apresentam as duas abordagens (dicotômica e *continuum*) como sendo problemáticas, visto que são pautadas em uma visão que não abrange toda a realidade e complexidade marcantes no campo, na cidade e nas suas relações. Ao refutar a visão dicotômica, os autores consideram que os espaços não são completamente distintos e não poder ser entendidos separadamente. Já no âmbito do *continuum*, indica-se que:

Indubitavelmente, a reprodução do capitalismo possibilitou a maior presença da cidade no campo, porém, devemos considerar que essa reprodução é combinada e desigual. Em uma reflexão bem simples, podemos considerar que, contraditoriamente, ao capital interessou encontrar um novo espaço de reprodução, ou seja, o campo. Porém, as particularidades desse espaço precisam ser mantidas, uma vez que, para o capital continuar a se reproduzir na cidade necessita de elementos peculiares do campo, que, apesar das inúmeras transformações, continua a ser o principal fornecedor de produtos alimentícios que abastecem a população das cidades (ARAÚJO; SOARES, 2009, p. 217).

Nota-se, sob essa ótica de *continuum*, a presença de duas interpretações, ao passo que uma linha aponta para homogeneização espacial e social do rural, a qual, conseqüentemente, levaria ao fim do rural (conforme defendido por Ianni (1996), a outra tem seu foco na integração campo-cidade, sem excluir as suas particularidades. Segundo Wanderley (2000), o *continuum* rural-urbano é uma relação que aproxima e integra esses dois polos e, considerando as similaridades e a continuidade, não há destruição das particularidades. Ao que Kieling e Silveira (2015) corroboram:

Compreendemos que no *continuum* possa haver uma espécie de urbanização do rural, mas, também, uma ruralização do urbano. Urbanidades e ruralidades se misturam trazendo novos significados tanto aos moradores do meio rural como do meio urbano. (KIELING; SILVEIRA, 2015, p. 140).

Entende-se, portanto, que Kieling e Silveira (2015) refutam, assim como Wanderley (2000) a ideia de um *continuum* urbano-rural onde o rural é totalmente absorvido pelo urbano. Jacinto, Mendes e Perehouskei (2012) evidenciam que essa expressão tem sido aplicada no sentido de caracterizar as situações em que as formas de vida e de trabalho, rural e urbano, se interligam.

Observa-se que o processo de industrialização da agricultura tem eliminado de forma gradual a separação entre a cidade e o campo, ao que Jacinto, Mendes e Perehouskei (2012) indicam que “o desenvolvimento do capitalismo está soldando a união contraditória da agricultura e da indústria, do campo e da cidade, que ele mesmo separou no início de sua expansão” (JACINTO; MENDES; PEREHOUSKEI, 2012, p. 174).

Os autores complementam que essa divisão rural-urbano tende a ser substituída por dois grandes subtipos, espaços agrícolas e espaços urbanos, em que as regiões agrícolas (e não rurais) contém cidades, e as regiões urbanas contém atividades rurais, assim “teríamos áreas agrícolas contendo cidades adaptadas as suas demandas e áreas rurais adaptadas as demandas urbanas”. (JACINTO; MENDES; PEREHOUSKEI, 2012, p. 175).

Sposito (2013) também cita essa interligação entre os espaços e a dificuldade em diferenciar o rural e o urbano atualmente, havendo, nesse sentido, o surgimento de áreas de

transição e contato entre esses dois ambientes, os quais assumem novas características e usam o mesmo espaço territorial. Kieling e Silveira (2015) descrevem que:

As relações entre o rural e o urbano passam por um processo de mescla, em que as linhas divisórias entre um e outro, outrora tão bem definidas, não são mais possíveis de serem percebidas, pelo menos, pelo olhar convencional (KIELING; SILVEIRA, 2015, p. 138).

Lordano e Joia (2018) demonstram que, da mesma forma que o produto do trabalho do campo é essencial para a vida nas cidades, os produtos industrializados e os serviços ofertados no ambiente urbano são fundamentais para quem vive no campo, reforçando, assim, a ideia do *continuum* urbano-rural. Araújo e Soares (2009) indicam que a presença cada vez maior de habitantes do campo nas cidades e da população urbana no campo, não apenas intensifica, mas também dá outro sentido à essa relação, aumentando a dependência entre os espaços.

Nesse sentido:

Pensar na relação entre rural e urbano é ir além da questão do território. Hoje é clara que a formação do espaço está intimamente ligada às questões sociais e econômicas. A cidade foi surgindo e se consolidando como local de importância a partir das transformações do campo. O campo, por sua vez, adquiriu nova roupagem a partir da demanda da cidade (COUTINHO et al, 2013, p. 64).

Entende-se, portanto, que a sobreposição do urbano ao rural, não implica, necessariamente, na extinção deste (LORDANO; JOIA, 2018). À essa área os autores atribuem a terminologia de *continuum* espacial urbano-rural. Dessa forma podemos considerar o *continuum* urbano como um espaço de ligação entre a cidade e o campo (ou o urbano e o rural).

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos quais os critérios metodológicos foram considerados e aplicados; e as considerações éticas consideradas e utilizadas.

Pelo objetivo de nossa temática, fundamentamo-nos, para a realização desta pesquisa, na abordagem qualitativa, uma vez que, para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha

(...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.22).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos uma pesquisa de campo, cujo objetivo foi analisar os sentidos que as crianças de 4 e 5 anos moradoras do campo atribuem sobre a cidade e a escola. Como embasamento teórico, optamos pelos direcionamentos da Sociologia da Infância que reconhece a criança como um construtor de cultura, conhecimento e agente social, defendendo a visibilidade da criança e da infância no âmbito social.

A escolha por uma pesquisa com abordagem qualitativa partiu do pressuposto de que os estudos que utilizam a pesquisa qualitativa visam compreender os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, constituídas em diversos ambientes.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador tem como técnicas essenciais de pesquisa a observação e a conversa individual, neste processo são produzidos relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos participantes da pesquisa, pode ainda utilizar fotos, desenhos, colagens, ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso (GODOY, 1995).

Nas pesquisas com abordagem qualitativa o pesquisador é incentivado a interagir com o fenômeno a ser estudado, sendo necessária a escolha de instrumentos e procedimentos específicos. Neste sentido, para este estudo foi escolhido como procedimento a pesquisa de campo, pois segundo Gil (1999), este se apresenta como uma possibilidade de estabelecer maior familiaridade com o objeto de pesquisa, exigindo do pesquisador um encontro mais direto com o que desejamos conhecer e estudar, bem como aprofundar e produzir conhecimento sobre ele.

Minayo (1994) e Duarte (2002) compreendem a pesquisa de campo com um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação, como se fosse a escolha de uma área para aplicar a teoria da pesquisa, cujo olhar dirige-se para locais já conhecidos por muitos, mas, sempre com uma maneira diferente de olhar e de pensar determinada realidade. Neste sentido, o campo de pesquisa se transforma em um rico espaço

que fornece elementos capaz de revelar sentimentos, significados, simbolismos e percepções como possibilidade para entender a realidade presente.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus de investigação uma Escola urbana de Educação Infantil do município de Alfenas-MG, e, considerando as questões éticas da pesquisa, a escola não será identificada. A pesquisa foi realizada em uma única turma de pré-escolar do ensino infantil. O período para a coleta dos dados foi de um semestre letivo no período de fevereiro a julho de 2022, três dias da semana desde o acolhimento da entrada até a saída ao final da aula. Foi por meio deste contato intenso e prolongado que nos permitiu observar não somente os comportamentos, mas também sentimentos e opiniões.

A investigação se desenvolveu pela descrição dos acontecimentos, nos momentos de observações, conversas informais com as crianças, pois acreditamos que iríamos encontrar nestes, os elementos necessários para compreender as perspectivas e experiências das crianças.

5.1.1 Critérios da Escolha por uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Alfenas-Mg

Os critérios de escolha por uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Alfenas-MG fundamentaram-se inicialmente por três motivos por questões éticas e pessoais:

1º Reafirmar nossa defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, proporcionando assim um maior protagonismo da escola pública;

2º Buscar maior aproximação entre a Universidade (UNIFAL) e a Escola Pública, proporcionando reflexões que poderão resultar em intervenções na busca de uma melhor prática docente e da partilha de saberes e conhecimentos entre as duas instituições e,

3º Não menos importante, em decorrência de termos cursado a Graduação e a atual Pós-graduação em uma Universidade Federal, é imperativo devolver a comunidade, como forma de agradecimento, através do conhecimento acadêmico construído durante essa trajetória, a partir de pesquisas como esta que nos propomos.

5.1.2 Critérios da Escolha da Escola para o Projeto de Pesquisa

Os critérios de escolha pela Escola cujo nome não constará na pesquisa, por critérios éticos, foram os seguintes:

a) A escola nunca foi lócus de pesquisa de Pós-graduação;

- b) Não há nenhum vínculo de trabalho da pesquisadora em questão com a escola;
- c) É uma escola que acolhe com respeito os estagiários dos Cursos de Pedagogia, para a realização de seus estágios obrigatórios;
- d) É uma escola que busca a criação de melhores condições visando garantir a qualidade no ensino e aprendizagem dos estudantes;
- e) É uma escola que está sempre aberta para a comunidade;
- f) É uma escola que atende crianças moradores do campo e de um bairro distante da cidade, o que amplia o espectro de análise para dar mais visibilidade para esse público;
- g) O nosso foco de pesquisa foi a criança moradora do campo que frequenta a escola localizada na cidade. Onze crianças que frequentam a turma pesquisada são oriundas do meio rural. Oito crianças participaram da pesquisa.

5.1.3 Lócus da Pesquisa

A escola situa-se no distrito da cidade de Alfenas-MG e foi fundada em março de 2014. Atende crianças moradores de diversas fazendas das imediações, e crianças moradoras da zona urbana, são 102 crianças distribuídos em seis turmas do berçário ao pré-escolar da educação infantil.

A escola é uma casa alugada pela prefeitura, possui quatro salas de aula, um gramado amplo com parquinho, refeitório, secretaria, dois banheiros (possuem vasos impróprios para a idade das crianças, sem assentos nem proteção antiderrapante). A maioria das salas são pequenas e o mobiliário impede interações entre as crianças e a livre movimentação. Está em andamento a construção de novas salas de aula e banheiros. A estrutura da escola está passando por uma reforma para que a estrutura fique de acordo com a faixa etária das crianças. São 20 servidores: sete professoras, uma diretora, uma supervisora, cinco auxiliares de desenvolvimento humano e seis agentes de serviços gerais. As salas de aula possuem em média 15 a 18 crianças, sendo seis turmas (quatro no período matutino e duas no período vespertino).

5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa teve como sujeitos uma única turma de crianças do pré-escolar do Ensino Infantil. A escolha da turma selecionada se deu a partir de um encontro com os Gestores da escola, Coordenadores e Professores para a sondagem de qual turma seria selecionada para participar da pesquisa.

A faixa etária das crianças são entre 04 a 05 anos de idade. O nosso foco de pesquisa foi a criança moradora do campo que frequenta a escola localizada na cidade. Quinze crianças frequentam a turma pesquisada, onze crianças são oriundas do meio rural, Oito crianças participaram da pesquisa, sendo 4 meninos e 4 meninas. Três crianças não tiveram o consentimento dos pais para participar da pesquisa. As crianças pesquisadas diariamente acordam antes das 6 pegam o ônibus na porteira de suas fazendas e seguem até a escola. Por volta das 11:30 retornam para suas casas.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ser uma pesquisa que envolve crianças requer algumas considerações que abordam a temática pesquisa com crianças. Desde meados do século XX, a criança firmou-se como objeto de estudos para investigar o seu mundo subjetivo, avaliar as suas habilidades, mas os seus desejos, sentimentos, e ponto de vistas é relativamente recente. Sendo assim, Cruz (2008), destaca que:

Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas. Acreditar que mesmo crianças bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas idéias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc. Desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificado e definidos atribuindo significados, construindo sua identidade. (CRUZ, 2008, p.13).

Sendo assim, nos propusemos neste trabalho a escutar, observar, e compreender as perspectivas das crianças participantes, inserindo-as como colaboradoras desta pesquisa. Existem várias maneiras de incluir às crianças nas pesquisas como colaboradoras, uma das formas é permitir que façam registros com as fotografias e vídeos, encarando as crianças como capazes de manusear e documentar com estes dispositivos suas representações sobre o mundo. Considerando o nosso referencial teórico, partimos da premissa que as crianças são seres ativos, criativos, curiosos e competentes para comunicar o que pensam e sentem acerca de variados temas.

É importante destacar, também algumas questões que envolvem a ética na pesquisa com crianças. Soares (2003), pontua que as crianças que aceitam participar das pesquisas devem ter conhecimento e controle sobre o processo de investigação e métodos, e nos aponta algumas recomendações e roteiros relevantes:

Considerar se o projeto pode traduzir-se em conhecimento válido acerca dos significados das crianças; considerar os custos de tempo, medo, coerção e ansiedade

para as crianças; considerar e respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças; considerar as informações que os pais ou responsáveis legais da criança têm do processo de investigação; considerar a forma como as crianças serão selecionadas para integrar a equipe de investigação, obter o consentimento das crianças e garantir que elas podem recusar participar do processo ou desistir a qualquer momento; discutir com as crianças sobre quais técnicas de pesquisa elas consideram mais adequadas ou com quais se sentem mais confortáveis (SOARES, 2003, p.6).

No primeiro dia da pesquisa enviamos os termos de consentimento para os pais, a professora regente colocou os termos dentro do caderno de recado das crianças, a devolutiva dos termos foi demorada. Dos onze termos que enviamos, somente 8 que foram assinados com autorização. O principal desafio para realizar a pesquisa foi a ausência das crianças durante as aulas. A pesquisa foi realizada no inverno, com períodos chuvosos que acarretaram a ausência das crianças na escola.

Antes de iniciar a pesquisa realizamos uma roda de conversa com a professora regente e as crianças, apresentamos para toda a escola o nosso projeto de pesquisa, os procedimentos e atividades que iríamos realizar (Leitura do Livro, Desenhos, entrevistas e fotografias junto às crianças); apresentamos os materiais e recursos que foram utilizados (a obra de literatura infantil – *Ratinha da cidade, ratinho do campo* da autora Libby Walden, e as máquinas fotográficas); sabemos que a criança deve ser considerada como participante da pesquisa, ou seja, reconhecer que elas têm muito a nos contar de suas experiências e desejos, por isso é essencial que ela seja tratada antes de tudo com respeito. Neste sentido, apresentamos para as crianças todos os processos da pesquisa, os objetivos, o porquê esta pesquisa será realizada para saber se elas estavam de acordo em participar (elas assinaram o termo de consentimento, aceitando ou não participar). Explicamos que usaríamos nomes fictícios, esclareceremos que quando desejarem elas poderiam se retirar da pesquisa. Além das crianças todos os funcionários da escola foram esclarecidos dos objetivos da pesquisa. Mostramos as crianças que a participação delas eram relevantes para o trabalho, ressaltamos que elas seriam colaboradas da pesquisa.

Após a apresentação, houve também o momento de criação de nomes fictícios, em que cada criança disse um nome para ser identificado durante o registro da pesquisa, sendo eles “Homem Aranha”, “Sonic”, “Sininho”, “Florzinha”, “Jogador”, “Lutador”, “Raposa” e “Borboleta”. Neste momento apresentamos a importância do sigilo a elas, orientando que os pais e professores sabiam que os nomes verdadeiros não iriam aparecer na pesquisa e que elas poderiam escolher qualquer nome que os representassem. Algumas crianças decidiram rápido a escolha dos nomes, outras, no entanto, pediram ajuda para os amigos para a criação dos nomes. Conforme diziam eu anotava as escolhas no diário de campo.

Quanto a utilização de imagens da criança Kramer (2002, p.52) defende que um “procedimento ético fundamental é o de consultar pessoas fotografadas ou filmadas, solicitando sua autorização e indagação as pessoas que mostram o seu rosto e o deixam fixar, na imagem, se essa imagem pode ser impressa, projetada, vista como texto”

Diante disso, compreendemos o compromisso com a ética em fazer pesquisa com crianças. Assim, nos comprometemos a desempenhar a pesquisa com lealdade, honestidade e respeito para que todos os participantes da pesquisa tivessem esclarecimentos de todo o processo de pesquisa e acima de tudo fossem tratados como protagonistas de suas vidas.

Dessa forma, esta pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira se constituiu da coleta de dados e a segunda das análises dos dados recolhidos. Na primeira etapa, para coletar os dados utilizamos como método a observação participante, que foi realizada com uma turma de pré-escola do município de Alfenas durante um semestre letivo. Em complemento com esta abordagem, desenvolvemos cinco encontros com rodas de conversas, e conversas individuais (ANEXO 2- Roteiro de Conversa Individual), pedimos às crianças que fizessem desenhos retratando suas percepções e desejos sobre a cidade e a escola que elas frequentam, pedimos também que as crianças fotografassem o que elas mais gostam na instituição ou das relações vividas dentro dela., como por exemplo fotografassem os espaços, a rotina, dentre outros aspectos. Na segunda etapa, tratamos da análise dos dados recolhidos pelo viés da análise de conteúdo Bardin (2006). A seguir descreveremos essas atividades de forma mais detalhada.

5.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Viana (2003), defende que a observação participante se diferencia das demais formas observacionais, pois “neste tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003, p.50). O autor ainda complementa que

a observação participante é uma atividade que simultaneamente combina com análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentando ao anteriormente assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação. (VIANNA, 2003, p.50).

Assim, neste estudo pretendíamos por meio da observação participante presenciar e traçar os aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para tal, nos atentamos ao seguinte roteiro:

- a) Observação das crianças participantes da pesquisa - buscamos descrever seus comportamentos, desejos e emoções expressas por meio de suas múltiplas linguagens;
- b) Observação dos espaços físicos que as crianças frequentavam - sala de aula, o refeitório, o jardim e outros. Buscamos conhecer as suas características, os mobiliários, os objetos, as interações e ações que acontecem nesses espaços;
- c) Observação da rotina escolar - buscamos conhecer como a criança desenvolve a sua autonomia e participação, se há um tempo determinado cronologicamente para cada atividade;
- d) Observação dos momentos de interação social entre as crianças e adultos/educadores - roda de conversa, hora da refeição, nas brincadeiras, na realização de atividades entre outros. Buscamos compreender como resolvem os conflitos, como são as negociações de regras, como ocorre a troca de experiências, de conhecimentos, de cooperação, de sentimentos e como exercem o seu protagonismo nesses momentos.

As observações foram um momento de inserção da pesquisadora nos espaços das crianças, na construção de conhecimento, afeto, interação e respeito diante a relação à que foram construídas com as crianças. Foi uma etapa para tornar-se uma etnógrafa das culturas infantis. Segundo Corsaro (2005), a etnografia exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”.

No primeiro dia de observação algumas crianças vieram me abraçar, sem dizer nada, neste momento me senti acolhida e querida. Esse gesto me trouxe muito entusiasmo para continuar a pesquisa.

Nos primeiros dias da observação as crianças ficaram tímidas e aos poucos trouxeram à tona confiança, risadas e afetos. Quando a professora iniciava as aulas com músicas as crianças incluíam meu nome para cantar. A professora me recebeu com muita atenção, educação e apoio. Sua maneira de me receber também foi muito calorosa. Durante as observações usei um diário de campo, no qual realizei anotações das interações entre crianças e entre crianças e adultos/educadores, comportamentos, interações com os espaços, rotina escolar entre outros. Utilizamos filmagens e fotografias das crianças nos momentos dos encontros, buscando compreender e registrar como se estabelece o protagonismo das crianças no ambiente escolar.

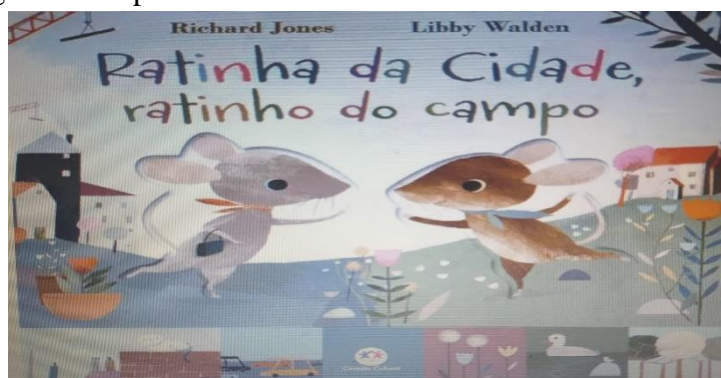
Informamos que foi utilizado um HD externo exclusivo para o armazenamento dos dados da pesquisa para a realização de download das conversas, gravações e vídeos da pesquisa. Foi apagado todo e qualquer rastro de informações na plataforma utilizada, seja registro de celular, gravador ou “nuvem”, conforme Resolução 466/2012 das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Assim garantimos o zelo pelo sigilo dos dados coletados através dos instrumentos utilizados (conversa individual, observação participante e encontros) e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

De acordo com a resolução CND 510/2016, os dados serão armazenados por um período de 5 anos. Assim declaramos que os termos: termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, termo de assentimento - TA, termo de anuência institucional TAI e os dados coletados serão arquivados em uma pasta de materiais específicas por um período de 5 anos. Os arquivos digitais (gravações, fotos, audiogravações) ficarão arquivados em um HD externo destinado única e exclusivamente para essa finalidade, também por um período de 5anos.

5.5 ENCONTROS

Para completar a nossa coleta de dados, desenvolvemos cinco encontros com as crianças moradoras do campo. O primeiro encontro foi realizado a leitura do livro: *Ratinha da cidade, ratinho do campo* da autora Libby Walden com tradução de Richard Jones;

Figura 1 - Capa do Livro *Ratinha da cidade e ratinho do campo*



Fonte: Autora (2022)

O conto descreve a história de dois ratinhos a procura de seu lugar nesse mundão enorme e apresenta as características do espaço urbano e do rural, ressaltando que cada lugar é único e especial. A contação de história é uma atividade lúdica e prazerosa, além de desenvolver a

imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura. Abramovich (1997), defende a importância de contar histórias para as crianças, de forma que escutá-las é um ato importante para a formação do leitor, além de estimular o seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança. Depois da leitura do livro, fizemos uma roda de conversa com as crianças para saber sobre as suas impressões a respeito da história.

Neste primeiro encontro todas as crianças ficaram atentas e participaram com entusiasmo, após a contação da história começamos uma boa conversa sobre o livro que foi lido, pedi para as crianças falarem sobre as emoções que o texto proporcionou e o que acharam interessante. Algumas crianças recontaram a história, outras disseram que gostaram do livro e uma criança disse que a história do livro é parecida com a vida dela, pois nas férias ela vai na cidade visitar a casa da prima.

No segundo encontro com o intuito de compreender as experiências vividas pelas crianças na cidade e na escola, utilizamos o desenho articulado com a oralidade. Pedimos para as crianças desenharem retratando suas percepções e desejos sobre os espaços da cidade e da escola que elas frequentam. (Fotografamos os desenhos para registrar a atividade realizada). As crianças são autoras dos desenhos e decidiram ficar com os desenhos. A solicitação ocorreu da seguinte forma:

- a) Crianças agora vamos fazer uma atividade bem divertida, vocês irão realizar desenhos sobre os elementos que vocês mais gostam na escola, na cidade...
- b) Na minha escola eu gosto de conversar com meus amigos e vocês? E na cidade? O que vocês gostam? O que não gostam? O que mudariam na escola e na cidade? Caso você sinta cansaço ou desconforto iremos realizar a atividade em outro momento. Caso não queira desenhar, iremos respeitar o seu desejo.
- c) Agora vocês decidem o destino dos desenhos de vocês, fiquem à vontade para decidir. Os desenhos são de vocês!

Algumas desenhavam narrando o que estava sendo criado, outras copiavam o desenho do colega. Pereira (2005) defende a importância de acompanhar e registrar a verbalização no momento da criação dos desenhos, para utilizar o desenho da criança como recurso de estudo para o entendimento do pensamento infantil.

Enquanto as crianças narravam o que estavam desenhando, eu estava fazendo as anotações no diário de campo. Segundo Gobbi (2002, p.71). “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos (as) pequenos(as) sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”.

No terceiro encontro pedimos que as crianças fotografassem o que elas mais gostavam na instituição ou das relações vividas dentro dela, como por exemplo fotografar os espaços, a rotina, seus amigos, dentre outros aspectos. Para Müller e Delgado (2008), a produção de fotografias permite captar o ponto de vista da criança, ao utilizar esse equipamento a pesquisadora encara as crianças como capazes de manusear e documentar com estes equipamentos suas representações sobre o mundo.

A solicitação ocorreu da seguinte forma:

- a) Crianças agora vamos fazer outra atividade divertida, vocês irão fotografar o que vocês mais gostam na escola.
- b) Caso você sinta cansaço ou desconforto iremos realizar a atividade em outro momento. Caso não queira fotografar, iremos respeitar o seu desejo.

Neste momento as crianças estavam muito animadas e ansiosas, queriam pegar as câmeras dentro da minha bolsa. Assim que entreguei as câmeras elas saíram em grupos fotografando os espaços da escola. Senti que ao entregar as câmeras elas se sentiram confiantes e felizes por estar manuseando o equipamento. Foram utilizadas várias máquinas fotográficas, emprestadas de parentes e amigos, para que as crianças fizessem os registros de fotografias.

No quarto encontro fizemos uma roda de conversa aberta e discutimos sobre as atividades realizadas nos encontros na busca de conhecer um pouco mais sobre as crianças, pois acreditamos que as conversas informais eram um instrumento para obter mais informações. Foi criado um espaço de diálogo para que todos se sentissem seguros e confortáveis para se expressarem. Dessa forma, a pesquisadora criou espaços de narrativas, que segundo Leite (2008), “são espaços de criação de sentidos, espaço para troca e produção de conhecimento para ter a parceria da criança e minimizar as relações de poder” (p.127). Neste encontro as crianças disseram estar gostando da presença da pesquisadora na escola, e o que mais gostaram foi tirar foto da escola e desenhar.

No quinto encontro aplicamos as conversas individuais, para coletar perspectivas dos espaços que elas frequentam. Na conversa informal é permitido o uso de um tom informal com perguntas curtas e rápidas (GODY, 1995). Para a realização das conversas individuais combinamos com a professora o melhor horário e local para ela, sem um tempo previsto de duração, pois a pesquisa se deu conforme o andamento da conversa e disponibilidade da informante. A professora pediu para que a conversa informal fosse realizada após o recreio das crianças.

Após o recreio, então, iniciei as conversas individuais, sentamo-nos no gramado (havíamos combinado com a professora que faríamos a conversa individual no gramado por ser um local tranquilo). Vale ressaltar que no dia da conversa individual a escola estava recebendo brinquedos novos, e, com isso, a movimentação de funcionários da prefeitura entregando os brinquedos atrapalhou um pouco a atenção das crianças, tive que retomar as perguntas algumas vezes.

As perguntas feitas pela pesquisadora, foram as seguintes:

- a) Onde você mora?
- b) Você frequenta os espaços da cidade? Com que frequência?
- c) Você gosta da cidade? Por quê?
- d) Você prefere a cidade ou campo? Por quê?
- e) Na cidade qual é o lugar que você mais frequenta? Por quê?
- f) Quais os espaços da cidade que você mais gosta de frequentar? Por quê?
- g) Você gosta de vir para a escola? Por quê?
- h) Qual espaço da escola é o seu preferido? Por quê?
- i) O que tem na escola que você gosta? E o que não gosta? Por quê?
- j) Na escola qual (momento, atividades ou situação) é o seu preferido? Por quê?

Após a conversa individual agradei as crianças pela participação. Fui até a sala da professora e agradei toda a compreensão e contribuição durante toda a pesquisa, como forma de gratidão dei de presente a ela o livro usado no primeiro encontro. Esses encontros serão apresentados e analisados nas categorias de análises.

5.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta dos dados, fomos para a terceira etapa desta pesquisa, que foi a análise qualitativa de conteúdo. De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de materiais e textos, ela auxilia a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão maior de seus significados. Para Bardin (1977), as fases da análise do conteúdo se estruturam em torno da pré-análise, da exploração do material, e do tratamento dos resultados, além da inferência e interpretação.

Na primeira etapa fizemos uma organização das fotografias, dos desenhos, das conversas individuais, e do diário de campo, realizamos uma releitura e verificamos o que estava disponível, avaliamos e escolhemos os materiais que faziam sentido para responder a hipótese e objetivos da pesquisa. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação e a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95).

Na segunda fase, fizemos a codificação que foi uma análise exploratória dos materiais, analisamos os dados colhidos pelo pressuposto dos referenciais teórico e fizemos alguns recortes a partir das anotações do diário de campo, filmagens, fotografias e verificamos quais as unidades de registro que iriam ao encontro com o meu objeto de estudo; na categorização agrupei as unidades de registro por categorias de acordo com os seus significados. Para Bardin “a categorização é um procedimento usado para classificar os elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento seguindo critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Como forma de organizar o levantamento dos dados e alcançar os objetivos da pesquisa, deixei já estabelecidas as categorias de análises, apesar de que estas foram alteradas no decorrer da pesquisa em consequência do surgimento de novos fatos e dados. Ficaram definidas as seguintes:

1. O Cotidiano das crianças nos espaços da cidade e a perspectiva das crianças
 - 1.1.1. Relações entre as crianças e os espaços externos da escola
 - 1.1.2. Relações e brincadeiras de meninos e meninas.
 - 1.1.3. Ser criança do campo.
 - 1.1.4. O que dizem as crianças sobre a cidade?
 - 1.1.5. O que dizem as crianças sobre a escola?
 - 1.1.6. Fotografias e desenhos potencializando as perspectivas.
 - 1.1.7. Socialização e cultura de pares nas brincadeiras.

Nessas categorias eu apresento e analiso os dados coletados a partir do diário de campo, observações e conversas informais com as crianças, as conversas individuais, as fotografias e os desenhos realizados por elas. Para Bardin “a categorização é um procedimento usado para classificar os elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento seguindo critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 119).

A terceira e última etapa foi o tratamento dos resultados obtidos e interpretação: A interpretação dos resultados pode ser elaborada por meio da inferência. Para Bardin a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, e emissor e o receptor” (BARDIN, 1977, p. 33). Para o autor nessa fase os resultados devem ser tratados para se tornarem significativos e válidos. Neste sentido, segui essas etapas traçando uma exposição significativa de seus resultados e que confirmou a hipótese de encontrar nas narrativas das crianças a cultura e identidade do campo nas relações entre as crianças.

5.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Para realizar o trajeto metodológico acima descrito, foi necessário o aceite dos participantes de alguns termos parecidos dentro dos padrões éticos da pesquisa que envolve seres humanos. Foram os seguintes termos necessários, de acordo com os instrumentos que utilizamos na pesquisa para a coleta de dados:

1. Anuência da escola em que a pesquisa será realizada;
2. Assentimento esclarecido das crianças que participaram tanto das observações quanto das rodas de conversas e conversas individuais;
3. Assentimento esclarecido das crianças para autorização do uso de voz e imagem;
4. TCLE dos pais das crianças;
5. TCLE da gestão e professor (a) e,
6. Termo de autorização dos pais para a utilização de voz e imagem das crianças;

Para a realização das atividades, primeiro acordamos com a professora o melhor horário a fim de não atrapalhar o desenvolvimento da rotina da turma e da escola, garantindo que as ações de pesquisa não prejudicassem qualquer atividade educacional e pedagógica da instituição e da turma de crianças em que a pesquisa foi desenvolvida. Outra questão importante é a de que as crianças ficaram à vontade para participar (ou não) e falar (ou não), pois algumas gostam de participar, mas se sentem tímidas para expor sua fala. Todas as decisões foram respeitadas, contudo incentivamos a participação de todos, pois, mesmo que não falem, podem expressar-se por outras linguagens, como gestos e olhares.

5.8 CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Para a pesquisa foram convidadas as crianças de 4 e 5 anos de idade, moradoras do campo e que estudam em uma instituição de Educação Infantil (turma pré-escolar), localizada no município de Alfenas-MG. O nosso foco na pesquisa foi a criança moradora do campo que frequenta a escola localizada na cidade. A decisão por fazer a pesquisa com uma única turma foi em razão ao espaço e tempo da pesquisa e por acreditar que uma única turma é o suficiente para nos fornecer dados válidos para respondermos aos objetivos e ao problema que norteiam este trabalho. Para a inclusão dos participantes foi levado em conta:

- a) O direito da criança em querer ou não participar da pesquisa (o estudante que optou por não participar teve o direito de participar a qualquer momento).
- b) Não houve nenhum tipo de discriminação e não foram consideradas questões de gênero, etnia, opção religiosa ou condições socioeconômicas.

5.9 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Os sujeitos excluídos foram as crianças que não aceitaram participar desta pesquisa, as que não foram autorizadas a participar por seus responsáveis, as que não entregaram o Termos de autorização, aquelas que residem na cidade e as menores de quatro anos, pois o nosso foco na pesquisa foi a criança moradora do campo que frequenta a escola localizada na cidade.

Os participantes que, ao longo do percurso e, por quaisquer que sejam os motivos, que resolveram não mais participar, estavam livres para se retirar da pesquisa a qualquer momento, assim como também os que recusaram a sua participação em alguma atividade ou proibição do uso da voz e imagem, ainda que tenha assinado o termo de aceite. Das quinze crianças que frequentam a turma pesquisada, onze são oriundas do meio rural. Oito crianças participaram da pesquisa, sendo quatro meninos e quatro meninas. Três crianças não tiveram o consentimento dos pais para participar da pesquisa. E quatro crianças eram moradoras da zona urbana.

As crianças que não deram seu assentimento para participar da pesquisa ou que não foram consentido por seus responsáveis não foram prejudicadas em relação as atividades educacionais da turma e /ou as próprias ações da pesquisa, em especial aos encontros que estavam previstos para serem realizados com as crianças moradoras do campo.

6 O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE E DA ESCOLA E AS PESPCTIVAS DAS CRIANÇAS

Neste capítulo serão apresentados dados coletados a partir dos encontros realizados com as crianças através do diário de campo, conversas individuais, fotografias e desenhos. Foram recursos importantes para compreender e conhecer as percepções sobre os espaços da cidade e da escola que elas frequentam.

Apresento perspectivas que começaram a ser contadas com timidez e que aos poucos trouxeram à tona confiança, risadas e afetos, elas nos ajudam a refletir sobre a atração inata pelo que é natural. A partir dos encontros foi possível perceber que as crianças trazem uma bagagem de experiência com a natureza.

A seguir situarei diferentes categorias que foram elaboradas a partir das descrições dos encontros, nas quais encontramos elementos que permitiram a chegar nas seguintes categorias: relações entre as crianças e os espaços externos da escola; relações e brincadeiras de meninos e meninas; ser criança do campo; a perspectiva das crianças sobre a cidade; o que dizem as crianças sobre a escola?; fotografias e desenhos potencializando as perspectivas; os desenhos; as fotografias; socialização e cultura de pares nas brincadeiras.

6.1 RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS ESPAÇOS EXTERNOS DA ESCOLA

Neste item, analiso as relações com os espaços externos, coletados a partir das observações das atividades, brincadeiras e conversas informais das crianças. As crianças demonstravam encantamento e desejo pelos espaços externos, elas encontravam maneiras de expressar um pedido de para brincar do lado de fora da sala, conforme podemos observar a cenas a seguir:

Durante as atividades realizadas dentro da sala de aula as crianças expressaram um pedido para brincar no parquinho:

Hoje algumas crianças foram inúmeras vezes na janela para olhar o parquinho.
Homem aranha 5¹: Vamos no parquinho hoje?
Professora: Agora não é a aula do professor A.
(Homem Aranha 5, diário de campo 09/06/2022).

Durante a pesquisa foi comum observar as crianças brincando nos espaços externos usando folhas das árvores, gravetos, terra, areia, folhas, pedra e grama para compor as diversas brincadeiras e descobertas.

¹ O número a frente dos nomes corresponde à idade das crianças

Diante disso, foi possível perceber a potencialidade desse público em brincar com os elementos da natureza. Os espaços externos permitiram que as crianças explorassem o movimento do corpo, o equilíbrio, a força e a imaginação, se tornando um lugar encantador, de encontro, alegria, desafios e ao mesmo tempo de acolhimento.

Nas manhãs frias para aquecer as crianças, a professora as levava para brincar ao lado da escola em uma rua sem saída e na pracinha do bairro. Nestes momentos as crianças brincavam com os elementos da natureza. Na Figura 2, neste dia as crianças estavam brincando de fazendeiros, mas em outros dias brincavam de correr, pular etc. Na fotografia podemos observar o que diz Tiriba (2006): “para as crianças não existem espaços vazios e métricos. O mesmo ambiente ganha novos significados e se modificam de acordo com as brincadeiras das crianças”.

Figura 2 - Crianças brincando ao lado da escola.



Fonte: Autora (2023)

Figura 3 - Crianças brincando na pracinha.



Fonte: Autora (2023)

Figura 4 - Crianças brincando na pracinha



Fonte: Autora (2023)

Os espaços externos também fortalecem a relação com a natureza, criatividade e imaginação. Nas Figuras 3 e 4, enquanto estávamos na pracinha do bairro, duas crianças estavam pegando uma bolinha escura, então fui lá observar o que estavam fazendo.

Eu disse: - O que é isso?

Uma das crianças respondeu:- Isso é um coquinho seco.

Jogador se aproximou dizendo: - Vamos brincar com eles, é os nossos ovinhos... vamos cuidar porque vai nascer um bichinho! (Diário de Campo, 18/04/2022 Jogador, 5 anos).

Com as situações expostas, podemos verificar que os espaços externos da escola são espaços de liberdade e criação para as crianças, onde é possível olhar para eles e perceber o potencial de cada canto. Neste sentido, Tiriba (2006, p.125) afirma que “nos espaços ao ar livre as crianças têm maior liberdade, na medida em que os adultos não estão preocupados em controlar suas atividades, cada um pode decidir com quem, como e com o que vai brincar. Por esse motivo, aí seriam mais criativas.”

Se os espaços externos possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento, por que na maioria das vezes, consideramos a sala como referência de único espaço educativo? Segundo Souza (2014), na maioria das vezes para nós adultos os espaços externos são considerados como caóticos, onde as crianças estão livres e sem o nosso total controle. Sendo assim, esses espaços acabam sendo evitados. Neste sentido, Tiriba (2006) afirma que:

De fato, os espaços das salas favorecem o olhar atento ao acompanhamento das ações de cada indivíduo. Excluindo as inovações que já podemos vislumbrar, em especial em algumas experiências inspiradas em concepções socio-interacionistas, podemos dizer que a própria organização dos espaços é definida em função de assegurar a atenção de cada um e não de um grupo. (p.141).

É preciso compreender a importância de uma pedagogia que possibilite a liberdade, o movimento, e o contato com os elementos naturais. Nessa lógica, precisamos reencontrar o

nosso olhar para a potencialidade que habita na simplicidade dos espaços externos. As crianças do campo convivem com o meio natural e tem uma afinidade, conhecimento e cuidado com os elementos da natureza, reconhecendo-a como seu espaço de pertencimento, e, sobre ele devemos elaborar práticas pedagógicas que mantem a criança conectada com a sua essência.

6.2 RELAÇÕES E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS

Neste item, analiso as relações e brincadeiras entre meninos e meninas a partir das observações e das conversas informais com as crianças, nas quais podemos perceber a separação dos gêneros para brincadeiras e brinquedos.

Os brinquedos e brincadeiras referenciados pelos adultos para as crianças são carregados de estereótipos de gênero construídos pela cultura da família, igreja, escola etc. Nessa perspectiva, é imposto às crianças desde pequenas o papel que a sociedade determinou para seu gênero, definindo sua compreensão de masculino e feminino, como é apontado por Araújo (2018):

Os brinquedos não descrevem masculinidades ou feminilidades, eles produzem-nas, nada é natural, trata-se de um projeto social contra as dissidências da heteronormatividade, marcado por “protocolos invisíveis”: estes são mediados pela linguagem (verbal e não verbal) e determinam a formação compulsória de uma identidade de gênero hegemônica, visando moldar o desejo dos corpos de acordo com a matriz da heterossexualidade, desde a mais tenra idade (ARAUJO, 2018, p.10).

Os adultos incorporam a separação dos brinquedos associando ao mundo feminino e masculino. Com isso as crianças introduzem o pensamento determinado pelos indivíduos no qual convivem, resultando em uma ideologia passada de geração em geração. Sarmiento (2004), ressalta que

As crianças são seres sociais que estão em constante contato com seus pares – sua família, a escola, a comunidade, entre outros. As aprendizagens pelas quais as crianças passam são estabelecidas na cultura de pares. Assim, as ações das crianças são carregadas de significados construídos na interação entre elas e com o mundo dos adultos. E esse significado podem ser identificados dentre os jogos e as brincadeiras. (SARMENTO, 2004, *apud* SILVA e SANTOS, 2019, p.8).

Nas observações realizadas foi possível perceber que, a partir das professoras, os brinquedos e brincadeiras são destinados a um sexo. É possível perceber na cena a seguir:

No horário do recreio a funcionária responsável por cuidar dos intervalos e recreios disse:

- Meninas brincam de boneca dentro da sala e meninos brincam de carrinho lá na varanda. (Diário de Campo 29.03.2022).

Ao definir os espaços e brincadeiras, separando meninas e meninos a funcionária está impedindo que criança tenha a possibilidade de agir ativamente na tomada de decisões, reforçando o modelo heteronormativo e a divisão do brincar a partir do gênero. As crianças também demonstram indagação a respeito dessas práticas docentes, conforme a seguir:

A professora regente estava saindo para fazer o seu horário de café e disse:
 - Vou tomar meu café e vocês podem brincar. Meninas brincam com as bonecas dentro da sala e meninos com os legos lá na varanda.
 Sonic pega uma boneca e começa a brincar. Alguns meninos dizem para ele largar a boneca, pois é brinquedo de menina.
 Jogador chega perto de Sonic e diz: - Na minha casa eu e o meu primo brincamos de boneca.
 Sonic continua brincando de boneca... (Sonic 5 anos, e Jogador 5 anos, diário de campo 11/04/22).

Dessa relação enfatizamos que as crianças refletem sobre os conhecimentos aprendidos no seu ambiente familiar e em outros espaços de socialização. Na fala de Jogador para Sonic, as barreiras impostas pela professora são rompidas quando ele traz o argumento de que em sua casa é permitido brincar de boneca. Em relação à separação de brinquedos, se a família não limita ou restringe as brincadeiras, dificilmente a criança irá separar os brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas.

Menezes e Brito (2013) apontam que o dimorfismo sexual na preferência de pares e na escolha das brincadeiras infantis é registrado desde as idades precoces. Segundo as autoras, as crianças tendem a apresentar padrões típicos de gênero, mesmo que esses não sejam rígidos. Golombok *et al.* (2008) corroboram ao indicar que as crianças tendem não apenas a preferir pares do mesmo sexo, mas a evitar aqueles do sexo oposto. No presente estudo, essa segregação pode ser percebida a partir das falas das crianças, como podemos observar na cena a seguir:

Estávamos de manhã na cantina tomando café, Sininho e Raposa estavam conversando com Homem aranha, Jogador chegou colocou a mão na cintura e disse:
 - Meninas conversam com meninas, e meninos conversam com meninos.
 As crianças pararam de conversar e foram tomar o café. (Sininho 5 anos, Raposa 5 anos e Homem Aranha 5 anos, diário de Campo 23/05/2022).

Essas cenas relevam uma carga social por trás dessas falas e de como as crianças são produtoras de cultura sobre o que pensam e vivenciam. Desse mesmo modo acontece na brincadeira de Jogador e Borboleta:

Jogador e Borboleta estavam brincando de casinha quando observei a seguinte cena:
 Borboleta estava com uma boneca dentro da sua blusa e disse: - vou tirar esse menino da minha barriga, vou na cidade.
 Jogador com uma vassoura de brinquedo no ombro respondeu: - Eu vou lá matar os ladrões. (Jogador 5 anos e Borboleta 4 anos, diário de campo, 22/04/22).

De acordo com Menezes e Brito existem três correntes principais que propõem explicações sobre essas diferenças. A primeira refere-se à aprendizagem social, onde, de acordo

com Bussey e Bandura (1999), a criança já nasce em um mundo sexualmente dividido e é estimulada de formas diferentes, resultando no reforço dos padrões comportamentais típicos de cada sexo. A segunda aborda as questões de desenvolvimento cognitivo, partindo do pressuposto de que a criança forma categorias mentais do que é feminino e do que é masculino e, ao se identificar como membro de uma dessas categorias busca por pares compatíveis (JADVA *et al.*, 2010). Por fim, apresenta-se a perspectiva biológica, a qual justifica as diferenças baseando-se na ação dos hormônios pré-natais que influenciam na susceptibilidade individual a determinados estímulos (MENEZES; BRITO, 2013).

As brincadeiras das crianças indicam-nos o horizonte interpretativo da construção social da gravidez da mulher e o homem valente, mesmo morando no campo a cidade se faz presente na vida dessas crianças, seja como lugar de estudo, consultas médicas e até mesmo no imaginário. Ressaltamos a potência da criança com sua capacidade de criar cultura a partir de suas brincadeiras, pois, ao brincarem, argumentarem e questionarem o que é brincadeira de menino e de menina, elas constroem suas identidades.

Para Corsaro (2002), através da interação no contexto escolar

as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto. [...] As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo do adulto para produzir a sua própria cultura de pares. (CORSARO, 2002, p.114).

E são nessas interações do cotidiano que se desenvolvem as culturas infantis, no compartilhamento de informações, valores, as resistências à cultura adulta, as brincadeiras, os conflitos etc. Desse modo, entendo que as crianças não somente reproduzem o mundo social adulto, elas criam suas regras e fazem seus desejos, independentemente de serem julgadas. Brincar é a essência da criança, e brincadeiras e brinquedos não tem gênero.

As análises nos mostram como as crianças são capazes de construir suas relações e culturas, elas nos apresentam isso nas interações e brincadeiras. Os dados, dessa forma, nos fazem refletir sobre os estereótipos de gênero, das relações e brincadeiras de meninos e meninas, para algumas crianças não há o impedimento em brincar com brinquedo de menina ou vice-versa, e quando para algumas existe essa separação. Ao observar as brincadeiras e interações das crianças foi possível perceber a variedade de cultura que se encontram nas brincadeiras.

6.3 SER CRIANÇA DO CAMPO

Neste item, trago dados resultantes de observações das interações das crianças, nas quais tratam sobre o seu cotidiano e identidade. As crianças moradoras do campo diariamente acordam antes das 6 horas, pegam um ônibus que passa perto da porteira das fazendas e seguem até a escola. Quando as crianças chegam com o transporte escolar as 06:20 realizam a entrada próximo as 06:30, aguardam assistindo TV a chegada da professora. Após a chegada da professora as crianças seguem para a sala de aula.

A escola conta com um ônibus da prefeitura para realizar o transporte gratuito das crianças da instituição, o ônibus tem uma rota que atende as crianças que estudam no distrito da cidade. Sobre os transportes escolares, a professora nos informou que em época de chuva há uma dificuldade de circulação, pois os ônibus atolam no barro. A prefeitura de Alfenas fornece uniformes e materiais escolares para todos os alunos da rede de ensino municipal. Essa iniciativa traz muitos benefícios, principalmente para as famílias carentes, como podemos observar na cena a seguir:

Era uma segunda-feira, as crianças estavam contando como foi o final de semana para a professora:

Sonic, 5: Professora, olha meu sapato novo que bonito!

Professora: É lindo! Mas você já ganhou sapatos da prefeitura para usar na escola, este sapato novo você guarda para usar quando for passear.

Sonic, 5: É... Este vou usar quando eu for na igreja. (Sonic e Professora, diário de Campo– Sonic e Professora 01/04/2022).

A partir das observações também foi possível evidenciar alguns elementos que fazem parte do cotidiano das crianças, permitindo identificar as suas identidades. A identidade revela influências das práticas familiares, experiências vividas pelas crianças no campo e a conexão com a natureza e os animais. As crianças se identificam enquanto sujeito do campo e a sua infância é caracterizada pela interação com a natureza e convivência em famílias envolvidas em atividades agrícolas. A exemplo disso, podemos citar o conhecimento que as crianças carregam sobre as plantas e animais. Esses conhecimentos surgem como conteúdo das brincadeiras, como podemos observar:

As crianças estavam brincando de legos na varanda e Sonic disse:

Sonic, 5: Vamos deixar esse chiqueiro bem grande

Jogador, 5: Vamos, igual da fazenda para os porcos crescer. (Diário de Campo– Sonic e Jogador 03/05/2022).

Na brincadeira de Sonic e Jogador, fica evidente que eles estabelecem “relações com o saber” (CHARLOT, 2013), a partir de brincadeiras relacionando a imaginação e o seu cotidiano, eles apresentaram o conhecimento de que o porco necessita de espaço para poder crescer

saudável. Os meninos no fragmento acima, se apropriam do contexto que vivem reinterpretando-o na brincadeira. De acordo com Corsaro (2011), as crianças aprendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas. A reinterpretação do universo que elas vivem fica evidente neste momento de brincadeira. Essas interações, compartilhamento de experiências que as crianças produzem é chamada pelo autor de “cultura de pares”.

As crianças narram sobre seu cotidiano com frequência, compartilham experiências de vida, trazem exemplos de plantas venenosas, comidas específicas de animais, compartilham o conhecimento do campo com outras crianças e adultos. A partir das interações das crianças é possível perceber que elas têm um rico e amplo conhecimento do que vivenciam, como podemos observar o conhecimento de Jogador:

Era um dia muito frio e estávamos sentados na calçada da escola tomando sol. Jogador levantou-se e disse:
 - Gente olhem aquela árvore, ela é venenosa! Lá na minha roça tem essa árvore e nem o passarinho come a frutinha.
 (Jogador 5 anos, diário de Campo 01/06/2022).

A fala de Jogador demonstra um momento de interação, construção e troca de conhecimentos entre as crianças e os adultos. A fala de Jogador despertou outras narrativas das crianças que também quiseram contar sobre outras plantas e árvores. Durante a troca de conhecimentos sobre o campo a criança vai se reconhecendo como camponês. Esses processos de vida relacionados aos elementos da natureza são compreendidos pelas crianças porque fazem parte da vida delas e resultam na maneira como compartilham seus conhecimentos, como na fala de Jogador ao expressar preocupação ao ver a árvore “venenosa”. Com isso as crianças atribuem sentidos aos elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Existe também uma forte relação das crianças com os animais, pois eles convivem nas proximidades das residências, em contato com as crianças diariamente e de diferentes maneiras, como alimentação, transportes e brincadeiras, “Andei no meu cavalo” (Jogador), “Tratei das galinhas” (Sininho), “Ontem nasceu um bezerro lá na roça, ele é meu netinho” (Borboleta).

No campo as crianças também se divertem:

Sonic, 5: Ontem andei de bicicleta!
Pesquisadora: Que legal! Você gosta de andar de bicicleta?
Sonic, 5: Sim.
Pesquisadora: Quais as outras brincadeiras que você gosta?
Sonic, 5: Eu gosto de pique pega eu subo na árvore e ninguém me pega. (Sonic e Pesquisadora, diário de Campo 03/06/2022).

A fala de Sonic sinaliza que as brincadeiras preferidas no campo são as que permitem liberdade e movimento. As crianças também participam dos afazeres domésticos, esta prática

está presente nas famílias como forma de incentivá-las para a continuidade do trabalho dos pais. Essas são as diferenças do meio cultural das crianças do campo. Como podemos verificar no relato do Jogador:

Jogador,5: Ontem eu ajudei meu pai a catar alfaces para levar lá no Sr° J.

Pesquisadora: Que legal! E você gosta de ajudar seu pai?

Jogador, 5: Eu gosto de ajudar, mas de manhã eu gosto de ir para a escola, só depois de tarde que eu ajudo meu pai. (Jogador e Pesquisadora, diário de Campo 19/04/2022).

O sentido que elas atribuem a essas atividades está relacionado mais a uma colaboração familiar e a um momento de lazer, do que de um dever. Concordamos com Peloso (2015), ao ressaltar que as adversidades enfrentadas na condição de agricultura não apagam a ludicidade própria de sua condição de criança. Jogador e Lutador, veem de forma otimista a vida no campo.

Lutador, 5: Eu ganhei uma vara de pescar.

Pesquisadora: Que legal! E você sabe pescar?

Lutador, 5: Sim, meu pai me ensinou. Você joga a ração e espera um tempão, daí o peixe vem e come, aí você puxa bem forte.

Pesquisadora: Que legal!

Pesquisadora: E você gosta de pescar?

Lutador, 5: Sim é legal. (Lutador e Pesquisadora, diário de Campo 09/06/2022).

As significações das crianças sobre o campo e as suas vivências são expressas com naturalidade, evidenciando familiaridade com as atividades, como na fala de Lutador 5, ao descrever a maneira de pescar.

As respostas acima evidenciaram as vivências e a relação que as crianças possuem com os elementos do campo, analisar os conhecimentos e cotidiano das crianças do campo, faz-nos refletir sobre a cultura de pares “na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimento e habilidades necessárias para participar do mundo do adulto” (CORSARO, 2011, p.53). Nas brincadeiras elas reproduzem o que vivenciaram a partir das relações com o mundo adulto, como exemplo a construção do chiqueiro dos porcos.

Kramer (2007) apresenta as singularidades das crianças a partir da cultura que elas criam por meio das interações. A cultura infantil é, pois, as brincadeiras, os comportamentos, as criações. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007, p.16).

Durante toda a pesquisa, a interação com as crianças nos apresentou vários elementos que fazem parte do seu cotidiano, contribuindo para captar alguns sentidos do que é ser criança do campo, sobre as diversas infâncias e as diferentes aprendizagens que elas nos apresentam.

6.4 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE?

Neste item, apresentamos os dados coletados no quinto encontro com a conversa individual. Foi possível captar os olhares e concepções das crianças sobre o contexto vivido. As crianças foram colaboradoras da pesquisa, pois elas fizeram registros com fotografias e desenhos, registrando suas representações.

Elaboramos perguntas para conhecer mais sobre os sentidos que as crianças atribuem à cidade, quais eram os espaços que elas mais frequentam, quais deles era o seu preferido, o que gostam da cidade, se preferem a cidade ou o campo. Serão apresentadas aqui as perguntas realizadas referente à cidade.

Pesquisadora: Você gosta de ir à cidade e por quê?

Sininho, 5: Gosto. Porque lá a gente pode comprar coisas para comer, pode comprar brinquedos.

Jogador, 5: Sim. Porque na cidade tem como comprar as coisas.

Florzinha, 5: Gosto. Porque na cidade a gente compra brinquedos.

Raposa, 5: Sim. Porque vou no parquinho.

Borboleta, 4: Sim. Porque lá tem feijoada.

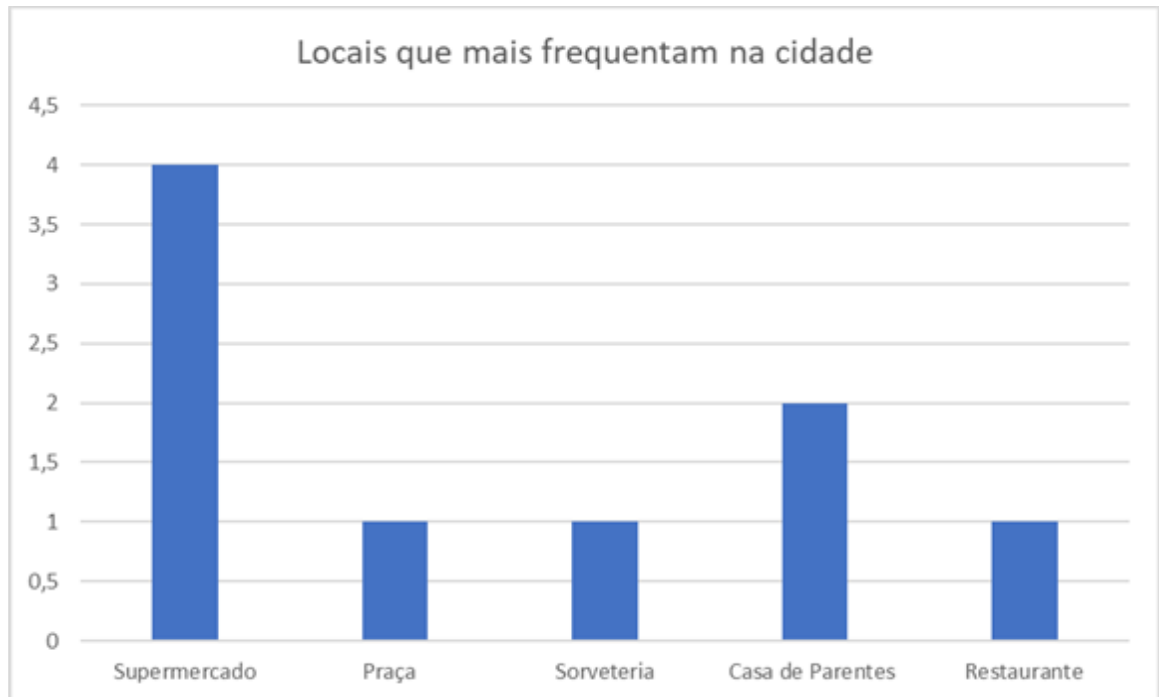
Lutador, 5: Sim, porque lá tem pula-pula

Sonic, 5: Sim, porque eu saio para comprar as coisas.

(Conversa individual realizada em 08/06/2022).

Após essa pergunta, quis saber quais são os espaços que elas mais frequentam na cidade:

Gráfico 6 - Dados da conversa individual realizada em 08/06/2022



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima, as crianças demonstram frequentar o supermercado, a praça, sorveteria, a casa de parentes e restaurante. Então continuo com as perguntas, buscando saber sobre o que elas mais gostam e locais preferidos da cidade e por qual motivo:

Dos lugares que você frequenta na cidade, qual é o seu preferido e por quê?

Jogador, 5: A casa da minha Tia, porque lá tem leite com Nescau.

Sininho, 5: No restaurante, porque tem comida.

Florzinha, 5: No supermercado, para comprar brinquedos e comida

Raposa, 5: Na praça, porque tem parquinho.

Borboleta, 4: De ir comer hamburger, de ir na minha tia.

Lutador, 5: Sorveteria, porque o sorvete de lá é gostoso!

Sonic, 5: Praça, ir no pula-pula e no escorregador. (Conversa individual realizada em 08/06/2022).

Elas mencionaram a casa de parentes, o supermercado, sorveteria, hamburgueria e a praça que é um espaço público com lazer e diversão privados (pula-pula e escorregador). Quando elas mencionam os lugares privados deixam claro os sentidos que elas atribuem à cidade: gostam de comprar comida, usufruir dos brinquedos privados da praça, de estar com outras crianças e do entusiasmo por estarem em um lugar diferente. Esses sentidos ganham forças em suas falas quando elas relacionam a necessidade de ir à cidade às atividades de recreação.

Quando questionadas sobre a preferência entre cidade ou o campo, elas mencionam:

Sininho, 5: Eu prefiro a roça, porque lá tem parquinho e tem mais coisas para brincar.

Pesquisadora: Na roça tem mais opções para brincar?

Sininho, 5: Sim.

Jogador, 5: Prefiro a roça, a minha mãe não gosta de cidade não. Eu prefiro a roça porque tem balanço, meu irmão fez um balanço lá para a gente brincar.

Raposa, 5: Prefiro a roça porque eu brinco com meus irmãos.

Borboleta, 4: Da cidade, porque eu vou na casa da minha tia.

Lutador, 5: Eu prefiro a roça, porque tem peixe e eu pesco eles.

Sonic, 5: Da cidade, porque eu ando de bicicleta.

(Conversa individual realizada em 08/06/2022).

Pode ser confirmado que através das respostas das crianças, elas atribuem significados diversos para à cidade, como lugar de recreação, socialização e lazer. As crianças mantêm contato com a cidade, mas tem uma maior conexão com o campo, construindo suas identidades entrelaçadas por essas especificidades. Entre o rural e o urbano as crianças produzem a sua existência, constroem suas trajetórias e culturas, eliminando as fronteiras entre eles.

O território urbano e rural possui uma relação, apesar de serem diferentes. O rural se insere no urbano e vice-versa. Durante a pesquisa foi possível perceber a relação do urbano para rural como uma mistura do modo de vida de um e outro. Um exemplo claro é as crianças utilizarem recursos tecnológicos como a internet e o comércio urbano, os pais das crianças levando seus filhos para brincar na praça e as famílias produtoras de hortaliças e animais.

O território, desta forma, é compreendido a partir de sua utilização, conforme defendido por Santos e Silveira (2013, p.21):

O uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos igualmente utilizando a denominação de engenharia, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania configuram as funções no novo espaço geográfico.

As observações do território conforme suas interações ativas abrem caminho para limitações geográficas e revelam que “se podemos entender o território como extensão apropriada e usada, territorialidade pode ser definida como o sentido de pertencer àquilo que nos pertence” (SILVEIRA, 2013, p.39).

6.5 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA?

Na conversa individual queríamos também conhecer mais sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola, se gostavam de ir à escola, quais eram os espaços preferidos, o que mais gostavam e o que não gostavam e quais eram as suas atividades preferidas. Serão apresentadas aqui as perguntas realizadas:

Você gosta de vir para à escola?

Jogador, 5: Sim. Para não ficar burro!

Sininho, 5: Sim. Porque aqui tem coisas para comer, estudar, a gente pode comer, pode dormir e pode brincar.

Raposa, 5: Sim. Porque eu brinco e estudo.

Borboleta, 4: Sim. Eu adoro porque eu gosto de brincar, estudar e comer.

Lutador, 5: Sim. Porque tem pula-pula.

Sonic, 5: Sim, porque eu estudo e brinco. (Conversa individual realizada em 08/06/2022).

Jogador ao responder que gosta de ir para a escola “para não ficar burro”, demonstra a representação social do que é ser aluno, essa representação se relaciona com o conceito de “ofício de aluno”, expressão que surgiu para designar a integração das crianças e dos jovens na cultura e no modelo de socialização proposto pela escola. (SIROTA, 1993; PERRENOUD, 1994; MARCHI, 2010).

Para Sacristán (2005, p.32), o aluno é “invenção”, que surge na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para “acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças”. Ao passo em que a escola se constitui como um espaço onde as crianças se relacionam com outras crianças e adultos, construindo significado para elas. Assim como a escola pesquisada, que segundo Pasuch (2005):

É tecida pelas significações constituídas nas/pelas interações das pessoas possibilitando às crianças a constituição de sentidos para suas vidas escolares. Se a escola tem sentido para a vida das crianças ela constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e valorização humana, do cuidado e da educação do “SER”, das aprendizagens e das relações com o saber. (PASUCH, 2005, p.19).

Ao responder que gostam da escola “Eu adoro porque eu gosto de brincar, estudar e comer”, “Porque eu brinco e estudo”, atribuem sentido para a escola que é próprio da infância. O sentido de brincar, da imaginação, da diversão e de fazer amigos. O maior sentido para elas está relacionado ao brincar. Kishimoto (2010, p.01) ressalta que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. Entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um do seu direito. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condições, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário.

O brincar aparece na maioria das respostas das crianças, dando sentido à escola porque ela está atrelada ao movimento e a liberdade. Como assinala Kishimoto (2010), este espaço propicia o prazer que envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades que vão além das brincadeiras. Por meio das brincadeiras as crianças são capazes de desenvolver sentidos e significar suas vivências. Então continuo com as perguntas na conversa, buscando saber quais eram os espaços preferidos da escola:

Qual espaço da escola é o seu preferido? Por quê?

Jogador, 5: O parquinho. Porque tem balanço.

Sininho, 5: O parquinho. Porque a gente pode brincar.

Raposa, 5: O parquinho. Porque eu brinco.

Borboleta, 4: Do parquinho, porque eu brinco na areia e no balanço.

Lutador, 5: Do parquinho, porque tem escorrega, pula-pula e balanço.

Sonic, 5: Do parquinho, porque tem escorregador. (Conversa individual realizada em 08.06.2022).

Após essa pergunta, quis saber o que tem na escola que elas mais gostam, o que não gostam e por qual motivo:

O que tem na escola que você gosta? E o que não gosta? Por quê?

Jogador, 5: Gosto do balanço e o escorregar para brincar. Não gosto da areia porque suja meu pé.

Sininho, 5: Eu gosto de dormir e gosto de comer, porque eu tenho que engordar, eu e o meu pai tem que engordar mais. E o que eu não gosto é do escorregador, porque de vez em quando eu machuco.

Raposa, 5: Do parquinho, porque eu brinco. (Raposa não respondeu sobre o que ela não gosta, ficou quieta. Senti que ela se sentiu incomodada e não insisti na pergunta).

Borboleta, 4: Eu gosto de tudo, gosto da feijoada da escola, porque tem muito feijão.

Lutador, 5: Eu gosto é do pula-pula, porque eu quero ir lá no céu perto de Jesus. Eu não gosto do balanço amarelo porque eu machuco.

Sonic, 5: Eu gosto é de tudo, gosto do Pula-Pula, gosto do parquinho. (Conversa individual realizada em 08.06.2022).

Como podemos perceber, a maioria das crianças demonstram gostar dos espaços de brincar como o parquinho e seus brinquedos.

E por último questiono qual é o momento, situação ou atividade preferida na escola:

Na escola qual (momento, atividades ou situação) é o seu preferido? Por quê?
Jogador, 5: A aula de educação do professor A (professor de educação física). Porque a gente brinca com ele.
Sininho, 5: Estudar e ir no parquinho. Porque a gente pode brincar.
Raposa, 5: Gosto do recreio. Porque a minha professora manda eu ir.
Borboleta, 4: Brincar, desenhar e fazer atividade. Porque eu gosto.
Lutador, 5: Eu gosto de fazer atividade no parquinho. Porque é legal.
Sonic, 5: Ir no parquinho. Porque tem pula-pula e escorregador.
 (Conversa individual realizada em 08.06.2022).

Sobre os espaços e atividades preferidas da escola, as crianças destacam as brincadeiras nas áreas externas. Aspecto percebido também na observação participante, fotografias e nos desenhos das crianças (que serão abordados no próximo capítulo). Ao escolherem o parquinho como lugar preferido significam a escola a partir do brincar.

É através da interação nesses espaços que as crianças vão apresentando as suas identidades, compartilhando experiências, fazendo descobertas e construindo suas culturas. Silva e Pasuch (2010) convidam-nos a refletir sobre

A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. (PASUCH, 2010, p.3).

Compreendemos que nesses espaços os cotidianos se tornam em um processo de convivência onde as potencialidades são desenvolvidas na interação com crianças e adultos. Além disso, os espaços externos possuem uma característica do campo no sentido de espaço de liberdade, movimento e elementos naturais.

Contudo, os espaços externos apresenta ser um lugar que as crianças apreciam e no qual são produzidas diferentes culturas infantis. Também é um lugar de troca dessas culturas, por meio das brincadeiras e trocas de experiências que nele interagem.

6.6 FOTOGRAFIA E DESENHOS POTENCIALIZANDO AS PERSPECTIVAS

6.6.1 Os Desenhos

Neste item serão apresentados dados coletados no segundo encontro realizado com as crianças, em que analiso os desenhos criados pelas crianças. Pedimos para as crianças

retrataram, por meio de desenhos, suas percepções e desejos sobre os espaços da cidade e da escola que elas frequentam.

Autores como Ferreira (2001), Gobbi (2009), Pereira (2005) e Sarmiento (2011), ao abordarem sobre o desenho das crianças, descrevem que eles revelam o sentimento e percepção daquele que o produziu, exteriorizando suas vivências. No desenho as crianças também encontram uma maneira de se expressar. Gobbi (2009), defende também que o desenho pode ser usado quando desejamos conhecer melhor o universo infantil.

O desenho por ser uma das linguagens usadas pelas crianças para se expressar se apresenta como uma importante ferramenta nas pesquisas com crianças. Segundo Sarmiento (2011, p.28-29):

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de ‘incorporação’ pela criança da realidade externa e de ‘aprisionamento’ do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fã-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Ao desenharem as crianças expressam sua “realidade conceituada” (FERREIRA, 2001; PEREIRA, 2005; SOUZA *et al.*, 2003). Ao analisar os desenhos criados pelas crianças podemos verificar que as crianças expressaram seus sentidos no papel.

Os desenhos com oralidade das crianças foram potencializando as suas perspectivas sobre a escola e a cidade. Algumas desenhavam narrando o que estava sendo criado, outras copiavam o desenho do colega. Pereira (2005) defende a importância de acompanhar e registrar a verbalização no momento da criação para utilizar o desenho da criança como recurso de estudo para o entendimento do pensamento infantil. Cabe ao pesquisador buscar aprimorar suas formas de ouvi-las e de compreendê-las.

No decorrer desse encontro, enquanto as crianças realizavam a atividade, eu perguntava qual era o desenho que ela estava fazendo. A prática de realizar a atividade com as crianças, compartilhando suas considerações a respeito dos seus próprios desenhos foi uma importante estratégia. Enquanto elas falavam eu buscava compreender e anotar o que os desenhos propunham. Em minha experiência, precisei estar atenta a dois tipos de escuta. Enquanto conduzia a atividade, precisava ouvir aquilo que elas me respondiam e aquilo que falavam espontaneamente.

Nos desenhos produzidos pelas crianças, as brincadeiras e as relações sociais foram os elementos mais visíveis. Algumas crianças fizeram representações de interações na cidade, talvez sinalizando o modo como elas usam os espaços urbanos no seu dia a dia.

Figura 5 - Desenho de Borboleta



Fonte: Elaborado por Borboleta, 4 anos. Borboleta brincando no momento do recreio e as professoras.

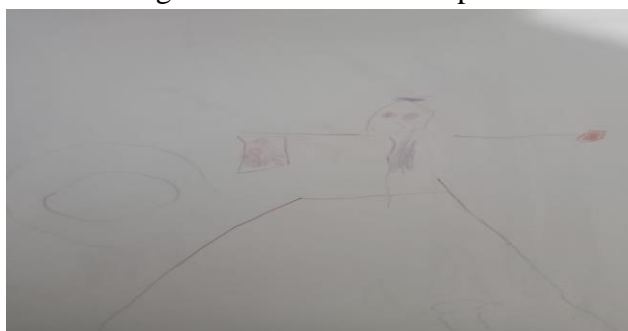
Figura 6 - Desenho de Sonic



Fonte: Elaborado por Sonic, 5 anos. Sonic e seus amigos brincando na escola.

Os desenhos de Borboleta (Figura 5) e Sonic (Figura 6) representaram atividades e brincadeiras como eixos das suas relações sociais, dessa forma evidenciam a percepção das crianças da cidade como espaço para diversão e relações sociais.

Figura 7 - Desenho de Raposa



Fonte: Elaborado por Raposa, 5 anos. Raposa comprando brinquedo em uma loja.

Figura 8 - Desenho de Florzinha



Fonte: Elaborado por Florzinha, 5 anos. Florzinha e sua família na sorveteria.

Nos desenhos de Raposa (Figura 7) e Florzinha (Figura 8), elas representaram o lazer e compras nos espaços da cidade, apresentando perspectivas de consumo. Dessa forma, elas podem estar representando a cidade como um espaço de recreação.

Figura 9 - Desenho de Lutador



Fonte: Elaborado por Lutador, 5 anos. Casas de sua tia e avó na cidade.

Figura 10 - Desenho de Sininho



Fonte: Elaborado por Sininho, 5 anos. O aniversário da prima de sininho.

Figura 11 - Desenho de Jogador



Fonte: Elaborado por Jogador, 5 anos. O encontro da família de jogador na casa de um familiar.

Algo interessante que foi constatado nos desenhos foi a tentativa de representar a cidade como um lugar de relações sociais. Foi possível identificar a presença e representação de familiares nos desenhos (Figuras 9, 10 e 11). Além da riqueza de detalhes nas representações, durante a atividade as crianças citavam os nomes dos parentes que estavam desenhando, mostrando desta forma a intensidade e interação das relações sociais.

Os desenhos das crianças retratam a cidade a partir de suas experiências do cotidiano. Todos os desenhos continham as relações sociais, apresentando como elemento marcante na cidade para as crianças. Dos sete desenhos, em quatro foram constatados a representação das brincadeiras. Deste modo, as brincadeiras e as relações sociais, de um modo geral, apresentam uma perspectiva dominante para as crianças. É importante evidenciar, que o mesmo acontece quando analiso as fotografias. Ressalta-se que o Homem aranha por motivos familiares não esteve presente na atividade.

6.6.2 As Fotografias

Neste item serão apresentados dados coletados a partir do terceiro encontro realizado com as crianças, analiso os registros com as fotografias realizadas pelas crianças. Pedimos que as crianças fotografassem o que elas mais gostam na instituição ou das relações vividas dentro dela, como por exemplo fotografar os espaços, a rotina, seus amigos, dentre outros aspectos.

Segundo Tittoni (2010, p.63):

Fotografar implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descritores, mas possibilidades de construção a partir de outra forma de escritura.

A fotografia é, portanto, uma escolha, um registro e uma maneira de escrever o ponto de vista do fotógrafo. A finalidade de fotografar, como já dito anteriormente é uma tentativa de

obter um acesso às culturas das crianças. Oferecer às crianças um objeto frequentemente controlado pelos adultos (a máquina fotográfica) é uma forma de demonstrar a confiança que a pesquisadora depositou nelas. “Encarar as crianças como competentes para manusear equipamentos de registros em vídeo e fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visível as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (SOARES; SARMENTO; TOMAS, 2005, p.60).

Em relação à fotografia, em nossa investigação, a utilizamos com pequenas narrativas as quais registrávamos em nosso diário de campo, de situações observadas das ações das crianças. A fotografia foi um potente recurso apontando detalhes e ponto de vista das crianças, que somente com a observação não seria capaz de abarcar. Lansdown (2005), sob essa mesma ótica, destaca a fotografia como importante instrumento no entendimento da perspectiva da criança, pois permite às crianças construir imagens visuais e suas impressões a respeito do ambiente.

A intenção de oferecer as máquinas fotográficas para as crianças significou inseri-las como colaboradoras na construção dos dados de pesquisa, o que considera e efetiva o direito de participação das crianças. É neste sentido que destacamos, a seguir, os registros fotográficos.

Optamos por não reproduzir as fotografias dos espaços formais da escola, para não identificar a escola e dar destaque aos registros que apresentam dados para interpretar o que as crianças revelam através das fotografias.

O encontro para as criações das fotografias aconteceu em julho de 2022. Oito crianças participaram desse momento e foram tiradas 178 fotos. Cada criança escolheu a sua máquina, mas, houve trocas de câmeras entre as crianças, o que dificultou registrar a autoria dos registros fotográficos.

Antes de iniciar os registros de fotografias, sentamos em uma roda para entregar as máquinas fotográficas e definirmos qual o caminho iríamos percorrer para fotografar os espaços. Como o objetivo era fotografar os espaços a partir do olhar das crianças, não fazia sentido pedir que minha sugestão fosse atendida pelas crianças. Dessa forma o percurso que fizemos foi escolhido pelas crianças.

As crianças quiseram iniciar o percurso pelo parquinho e o gramado, em seguida iríamos para o refeitório, depois para a secretaria, e por último decidiram fotografar as salas das turmas. Liguei uma máquina e fiz um registro explicando a melhor maneira de manusear para fotografar, Sonic interrompeu minha explicação dizendo que já sabia tirar foto.

“Eu já sei tirar foto! Sei até tirar selfie.” (Sonic)

No quadro a seguir, apresentamos as escolhas das crianças para fotografar.

Quadro 2 - Quantidade de fotografias produzidas pelas crianças.

Fotografia	Quantidade
Amigos	26
Árvores, plantas, flores e jardim	8
Brinquedoteca inutilizada	2
Banco de cimento	2
Cantina	6
Canteiro de areia	5
Canil	5
Cartaz do corredor	3
Construção da nova sala	7
Diretoria e secretaria	2
Espaço do gramado	11
Funcionários da escola	6
Lavanderia	2
Livros da estante	4
Ninho de passarinho	2
Mesa da professora	1
Mochila	3
Pesquisadora	4
Professoras	7
Sala de aula	5
Sala de aula de outras turmas	12
Selfies	1
Barquinho	42
Pedreiros que estão trabalhando na escola	3
Pula-pula desmontado	3
Quadro decorativo	4
Varanda da sala de aula	3
Total	178

Fonte: Elaborado pela autora

Os números permitem traçar algumas considerações sobre a escolha que as crianças fizeram para registrar. Para além dos espaços registrados (parquinho, gramado, elementos da natureza, sala de aula etc.), elas registraram as relações internas vivenciadas na escola: os amigos, funcionários, professoras, pedreiros e a pesquisadora. Nota-se que o parquinho, a sala de outras turmas, o espaço do gramado, as plantas, os animais e os amigos foram os registros preferidos. Esses dados apresentam que a maioria das crianças optaram por registrar os espaços externos, o que atribuem mais sentido para elas

Quando perguntei para as crianças por onde elas gostariam de começar a fotografar, a resposta coletiva foi o parquinho e o gramado. Durante o período de observação, foi possível perceber o quanto a área externa é almejada pelas crianças. Quando as crianças iam para o ar livre (parquinho e o gramado), tudo parecia que se transformava, outras possibilidades de brincadeiras surgiam. Quando não podiam brincar na área externa, as crianças demonstravam

aborrecimento. Tiriba (2005) afirma que as crianças têm interesses pelos espaços externos, pois são os espaços que elas têm experiências significativas.

De acordo com a professora regente, as idas da turma ao parquinho aconteciam três vezes por semana, durante 30 a 40 minutos. As brincadeiras ao ar livre eram um exercício de encontro que somavam o movimento, alegria, liberdade, escolha de brincadeiras diversas e o desejo de brincar.

No decorrer dos registros pela escola, as crianças não só fotografaram os espaços e as pessoas como também interagiram com cada um deles. Quando pararam em frente aos brinquedos do parquinho, contaram quais eram os brinquedos preferidos. Ademais, contaram que não gostam de alguns balanços por estarem quebrados.

Esse balanço amarelo eu não gosto, ele está quebrado e me machuca. (Sininho, 5 anos)

Figura 12 - Balanço amarelo do parquinho



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 13 - Escorregador descascado



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

As crianças em suas falas e fotografias (Figuras 12 e 13) denunciaram as condições dos brinquedos, ao falarem que não gostam de determinados brinquedos por estarem quebrados. No

mesmo espaço do gramado, fica também o parquinho, passamos bastante tempo fotografando este espaço. Antes de seguir com o nosso trajeto, Lutador e Raposa pediram para brincar.

Lutador, 5: Depois que a gente terminar de tirar foto, a gente pode brincar um pouco?
Raposa, 5: Eu também quero!
(Caderno de campo, julho de 2022).

Algumas crianças se sentavam e subiam nos brinquedos para fazer seus registros, uma delas deixou cair a câmera fotográfica (quebrou uma peça que segurava as pilhas) e veio correndo me mostrar o acontecido e pediu meu celular emprestado para que ela continuasse a fotografar, emprestei para que ela não perdesse a atividade. Fui ensiná-la a manusear o celular e ela me interrompeu, dizendo que já sabia usar a câmera do celular.

Figura 14 - Parquinho/ espaço do gramado



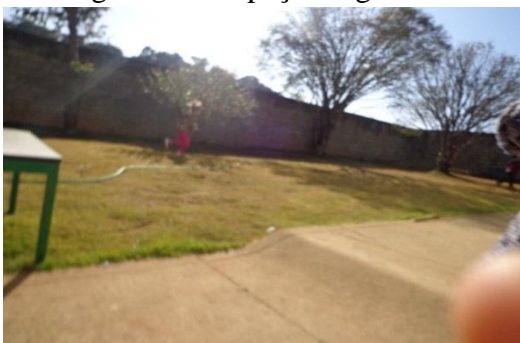
Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 15 - Criança descendo o escorregador



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 16 - Espaço do gramado



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 17 - Canteiro de areia



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Durante o trajeto eu perguntei para as crianças o que elas gostam nesse espaço, e elas responderam:

Eu gosto da natureza e do parquinho! (Sininho,5)

Eu gosto é do parquinho! (Jogador, 5)

Eu gosto é de tudo! (Sonic, 5)

(Diário de campo, julho de 2022).

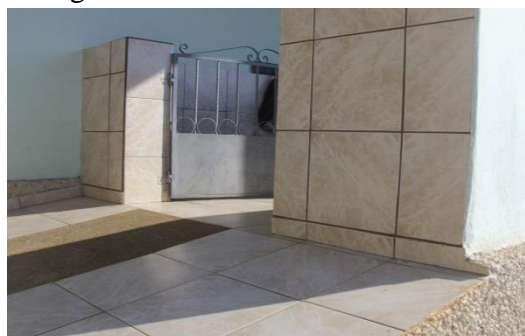
Durante as observações das brincadeiras no parquinho e no gramado, era comum observar que algumas tiravam os sapatos para brincar na areia e na grama.

Figura 18 - Balanço e Canteiro de Areia



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 19 - Varanda da sala de aula



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

No parquinho da escola há um balanço duplo, dentro desse balanço as crianças criavam diversas histórias e brincadeiras, “mãe, pai e filho”, de lutinhas, entre outras. Apesar de não ter nenhum brinquedo dentro do balanço as crianças conseguiam ressignificar os espaços, transformando-os em um lugar de fantasias.

A varanda é uma área destinada ao recreio das crianças, para brincar com diversos brinquedos, compartilhar e para socializar. Através da mureta, as crianças conseguem olhar o parquinho, o gramado e a construção da nova sala. Durante o período de observação, foi comum ouvi-las conversando sobre o que viam fora da varanda, aparentando ser mais atraente olhar para fora, do que para a varanda cheia brinquedos.

Figura 20 - Topo da árvore



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 21 - Flores



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 22 - Canteiro de flores



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 23 - Banco de cimento



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Ao lado do gramado, fica o porão, a lavanderia e a brinquedoteca (Figura 24). Antes de continuar o nosso trajeto, as crianças entraram na lavanderia, e, apesar de não fazer parte do percurso criado pelas crianças, elas permaneceram um tempo observando a máquina de lavar centrifugando as roupas (Figura 25).

Figura 24 - Brinquedoteca



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 25 - Crianças observando a máquina de lavar roupas

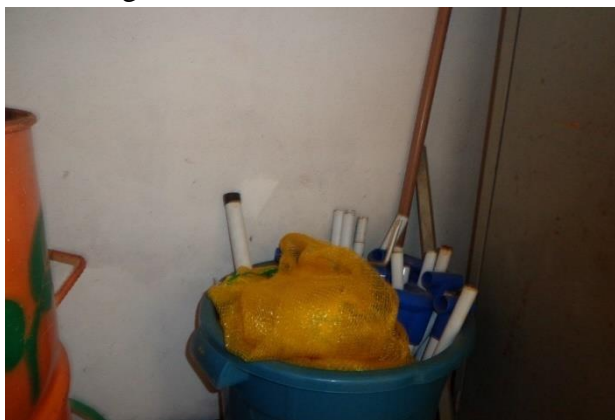


Fonte: Imagem feita pelas crianças.

O pula-pula desmontado também foi alvo de registros fotográficos, com sentimento de surpresa ao encontrar o brinquedo (Figura 26).

Olha, o pula-pula! (Sininho, 5)

Figura 26 - Pula-Pula desmontado



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Antes de seguir com o nosso trajeto, algumas crianças pararam de frente da árvore para observar um pássaro que entrou na casinha de madeira (Figura 27).

Figura 27 - Casa de passarinho



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Sonic viu o passarinho e, muito animado disse:

- Eu não tinha visto o ninho do passarinho aqui na escola. (Sonic,5)
- Eu também não! (Pesquisadora)

Para seguir o nosso trajeto tínhamos que passar ao lado da construção das novas salas, ao que Lutador então viu o pedreiro trabalhando e disse bem alto:

- Olha aqui Sr. J. vou tirar uma foto sua. (Lutador,5)

O pedreiro J. sorriu e continuou trabalhando.

Figura 28 - Construção de novas salas



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 29 - Pedreiros



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

É possível notar que as crianças estão entusiasmadas com a criação de novos ambientes na escola. Ao circular pelos espaços para fotografar, é inevitável não passar pelo jardim e pelo corredor que dá acesso ao refeitório e às salas. Algumas crianças pararam para registrar as sutilezas do jardim (Figuras 30 e 31). Ao lado do jardim, fica também o canil (Figura 32). Antes de seguir com o nosso trajeto algumas crianças começaram a chamar os cachorros.

Figura 30 - Goiabeira no Jardim



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 31 - Jardim



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 32 - Canil dos cachorros



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

A sensibilidade com os pontos de natureza da escola fotografadas pelas crianças, nos mostra o quanto elas têm atração inata pelo que é natural. A circulação livre pela escola permitiu que elas registrassem vários detalhes da natureza. Os olhares atentos compartilharam as delicadezas que estavam camufladas. Seguimos com o nosso trajeto e, ao passar pelo corredor, algumas crianças pararam para fotografar o mural de atividades. No corredor da escola ficam expostas as produções das crianças.

Figura 33 - Mural de atividades



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

As crianças parecem valorizar as exposições do mural (Figura 33). Na Educação Infantil pensar na organização dos espaços é fundamental para propiciar um ambiente que valorize as atividades realizadas pelas crianças. Segundo Galardini e Giovannini (2002) a organização dos

espaços dentro do cenário educacional podem incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança e fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente. Assim que saíram do corredor, as crianças correram em direção ao refeitório (Figura 34).

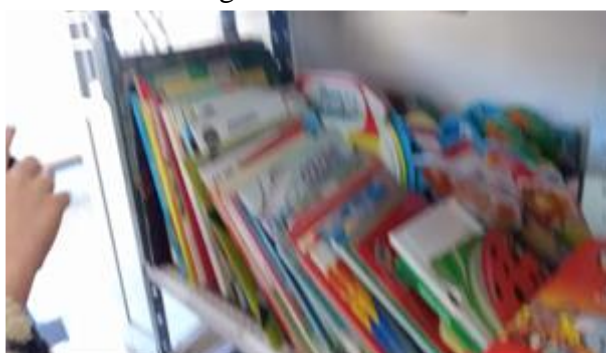
Figura 34 - Mesa do refeitório



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Ao entrar no refeitório as crianças encontraram algumas professoras que estavam tomando café e contaram para elas que estávamos fotografando toda a escola. Durante o período de observações, foi comum ouvir as crianças conversando e trocando experiências no momento da refeição sobre os alimentos que são plantados e colhidos em suas roças, relatavam também sobre os alimentos que gostavam de comer. Saindo do refeitório as crianças foram para a secretaria, assim que entraram começaram a fotografar os livros, o quadro decorativo e uma funcionária que estava trabalhando no local.

Figura 35 - Livros



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 36 - Quadro decorativo



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Em seguida foram para as salas de aula. Ao fotografar as salas, as crianças estavam muito agitadas chamando os coleguinhas e professoras de outras turmas para mostrar que estavam com a máquina fotográfica fazendo registros pela escola.

Figura 37 - Salas de outras turmas



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Outro ponto de destaque das fotografias foram os registros das crianças, professoras e funcionários da escola. Em uma varanda estavam algumas crianças brincando com lego (Figura 38). Os participantes da pesquisa cumprimentaram as crianças e fizeram seus registros fotográficos. Uma das crianças também fez uma colocação sobre as crianças que estavam brincando no chão da varanda:

Elas são minhas amigas (Raposa, 5).

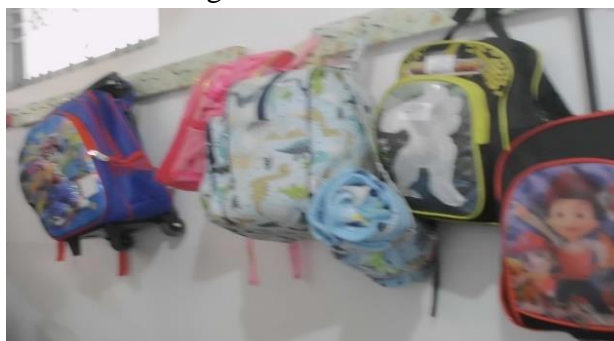
Figura 38 - Crianças e brincadeiras no recreio



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

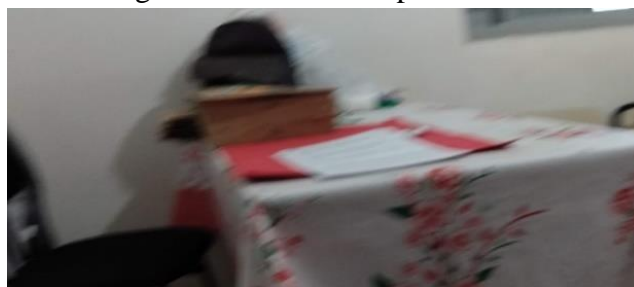
Ao entrarem na sala de aula da turma, algumas crianças escolheram fotografar a mesa da professora, as mochilas, os amigos e a professora.

Figura 39 - Mochilas



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 40 - Mesa dos professores



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Consideramos que imagem das mochilas para as crianças pode estar carregada de significados, por se tratar de um pertence seu. Reconhecemos a fotografia como forma de expressão da realidade, como um senso de assinatura (SANTOS, 2010). Compreender a fotografia é valorizar a subjetividade de cada criança, sua forma própria de entender e registrar a realidade.

As fotografias produzidas pelas crianças permitiram identificar alguns significados e alguns sentidos do seu contexto, tais como a conexão com os elementos da natureza, animais e amigos, assim como uma atração pelos ambientes externos e parquinho da escola. O contato das crianças com as máquinas fotográficas proporcionou a elas participarem da pesquisa, criando significados sobre os espaços da escola. Para além dos espaços, as crianças apresentaram seus olhares particulares, relacionado às suas experiências vividas na escola. Ao deixar as crianças livres para tirarem suas fotografias, possibilitamos momentos de criação, de expressão, de aprendizado e do desenvolvimento da autonomia.

No início da atividade as crianças estavam agitadas por estarem com as máquinas nas mãos, as crianças começaram a fotografar uns aos outros e, depois de um tempo, começaram a fotografar os espaços (Figuras 41, 42 e 43).

Figura 41 - Crianças com as câmeras



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 42 - Crianças com as câmeras



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Figura 43 - Crianças com as câmeras



Fonte: Imagem feita pelas crianças.

Por meio das análises podemos perceber que as fotografias retratam a identificação com os espaços externos, com o contato da natureza, com o desejo pelo movimento e liberdade. A cada espaço visitado, diversos cliques surgiram, um mesmo espaço ou objeto era registrado por várias crianças. Como colaboradoras da pesquisa, com as máquinas fotográficas nas mãos, buscaram dados e detalhes que estavam camuflados nos espaços da escola, e com miras e pouca

interferência dos adultos foi possível perceber que elas estavam satisfeitas por estarem fotografando os espaços.

Os registros fotográficos nos apresentam que as crianças desenvolvem diversas relações com outras crianças, adultos, espaço e o saber (CHARIOT, 2000), e que as revelam como protagonistas a partir das suas linguagens, tecendo seus gostos, amizades e experiências. Neste sentido, compreendemos que nos espaços educativos os cotidianos se constituem num processo de relações infantis com o mundo social.

6.6.3 Socialização e cultura de pares nas brincadeiras

Compreender a criança envolve reconhecê-la como um agente social, com a capacidade de participar ativamente de seu ambiente social. Tanto a criança quanto a infância nos levam a considerar as diversas culturas infantis, um termo plural. Essas culturas infantis são definidas como as ações que as crianças realizam em suas interações sociais, e “para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos” (ARENHART, 2016, p. 12).

No que se refere às interações entre as crianças, predominaram as brincadeiras cooperativas, nas quais, na maioria das vezes, as crianças participavam em pequenos grupos. As brincadeiras aconteceram de maneira harmoniosa e organizada, em grande parte devido à familiaridade das crianças. O fato de se encontrarem diariamente no ambiente escolar faz com que elas conheçam seus colegas e seus modos de brincar. Logo, a familiaridade desempenha um papel importante na formação dos pares.

Para Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009)

O modo de brincar vai circunscrever a brincadeira da criança pequena com outras crianças e transformá-la, dado que o vínculo afetivo criado entre os parceiros oferece às crianças segurança para elas explorarem novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia, de enriquecer suas capacidades de lidar com símbolos e com a emergente linguagem. (p.62).

Além da maneira como as crianças se estruturaram nos grupos, os ambientes da escola, como o gramado, o parquinho, a sala de aula e a varanda, contribuíram para a interação das crianças. Uma vez que esses locais fazem parte de sua rotina diária, as crianças tinham preferências por brincar esses lugares, algumas escolhiam sempre brincar na areia, outras em cima do escorregador e outras no gramado, havendo sempre uma preferência predominante pelos espaços externos.

As brincadeiras eram diversas, mas na maioria das vezes repetiam-se as cenas, como por exemplo as brincadeiras de faz-de-conta de Jogador e Borboleta, que sempre brincavam de casinha. As brincadeiras eram harmoniosas com combinados e, antes de iniciar o enredo, eles diziam como seria a brincadeira:

Borboleta: - Jogador vamos brincar de filhinho?
(Borboleta 4 anos, Jogador 5 anos, diário de campo, 22/04/22).

Os cenários da casinha de Borboleta e Jogador sempre eram imaginários, em que com poucos brinquedos e muita criatividade eles criavam os cantos da casa. A cultura deles era ser os responsáveis pelo seu brincar, elaborando os cenários imaginários, criando suas maneiras de brincar, estabelecendo regras e contextos que iriam ocorrer a brincadeira. A maioria das brincadeiras de outras crianças também eram com cenários imaginativos.

Os grupos eram formados de duas, três, ou quatro crianças, com a maioria das cenas envolvendo apenas duas crianças. Observou-se que a organização dos grupos apresentava os aspectos da segregação de gênero, o que já relatamos no capítulo acima, nomeado Relações e Brincadeiras de Meninos e Meninas. Além disso, havia pouquíssimas brincadeiras individuais que geralmente aconteciam no parquinho.

As interações das crianças ofereciam oportunidades de troca de conhecimentos agrícolas e da natureza. Elas sempre traziam elementos de sua vivência para as brincadeiras. Observar as crianças brincando nos permitiu constatar que, durante a interação, elas estão se familiarizando, trocando conhecimentos e valores, aprimorando suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas, enquanto, também estabelecem regras e combinados que desempenham um papel fundamental na orientação das brincadeiras e que se tornam parte principal do seu estilo de brincar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos iniciais para a elaboração da dissertação pareciam distante aos meus olhos, contudo, cada vez que eu analisava os dados, esses passos se concretizavam me levando para o caminho final. Assim, ao longo da escrita, fui lapidando cuidadosamente o meu olhar para compor as análises e as compreensões.

A construção desta pesquisa teve como objetivo refletir como as crianças significam a escola e a cidade através das suas percepções. A pesquisa teve aporte teórico na Sociologia da Infância, em especial os estudos de Corsaro (2001) que contribuíram para a compreensão da criança como um ser produtor de cultura através das relações cotidianas com seus pares, segundo o autor as crianças não só reproduzem as manifestações e representações do mundo dos adultos, elas elaboram e produzem culturas a partir dessas relações.

Desse modo, entre o campo e a cidade, as crianças interagem entre si, com adultos, com a natureza e com a cidade em um processo que vão formando os seus cotidianos, dando sentido e significando a escola e a cidade. E, neste contexto, as crianças constroem suas experiências de vida, produzindo conhecimento e cultura e compartilhando saberes com todos a sua volta. Aqui, é válido trazer à pauta as questões relacionadas ao *continuum* urbano-rural, como um espaço de ligação entre o campo e a cidade, isso é, percebe-se que há uma integração entre essas vivências, ao mesmo tempo em que são mantidas as particularidades inerentes a cada um desses ambientes.

O *continuum* permite que haja uma urbanização do campo, sem que esse seja descaracterizado, e isso pode ser percebido pela familiaridade das crianças tanto com os recursos tecnológicos utilizados, como celular e câmera fotográfica, como com o espaço natural o qual elas ocupam, e nas brincadeiras “urbanizadas”, com brinquedos industrializados que elas possuem.

A vivência, com e entre as crianças, me possibilitou ter um novo olhar para as crianças do campo. As falas, os olhares, as brincadeiras e as interações, os desenhos e as fotografias, foram todos muito significativos e me possibilitou conhecer um pouco mais sobre as culturas infantis. Essa vivência nos levou a compreender os sentidos que as crianças constroem sobre os espaços em que elas vivem.

Durante a observação participante foi percebido que as crianças têm uma conexão e conhecimento da natureza e compartilham suas vivências e saberes do campo através das brincadeiras e interações com adultos e com seus colegas. Nas observações das brincadeiras entre as crianças e nas conversas informais, a presença das brincadeiras em meio aos elementos

da natureza se destaca nas suas falas, a exemplo de pescar, andar a cavalo, brincar de casinha, andar de bicicleta, pique-pega. Assim como brincar, atividades de ir à escola e ajudar os pais nas atividades agrícolas (cuidar dos animais) estão presentes em seus cotidianos.

A relação das brincadeiras com o contexto do campo se expressa no processo de construção de significado que ocorrem nos momentos de brincar. Durante a observação, as brincadeiras que estavam mais presentes eram a de faz-de-conta, quando as crianças representavam as atividades agrícolas, como tratar dos animais, brincar de mamãe e filhinho, fazer comidinhas. Os transportes que apareciam nas brincadeiras eram o ônibus, o cavalo, a moto e o carro.

A partir das conversas individuais, foi possível colher informações junto as crianças sobre a escola, a cidade e o campo. Através das respostas, foi entendido que elas mantêm contato com a cidade, mas tem uma maior conexão o campo, construindo suas identidades entrelaçadas por essas especificidades. Nesse cenário, percebe-se que elas atribuem significados diversos para a cidade, como lugar de recreação, socialização e lazer, ao passo em que significam a escola como espaço do brincar, se identificando, predominantemente, aos ambientes externos. Entre o rural e o urbano as crianças produzem a sua existência, constroem suas trajetórias e culturas, eliminando as fronteiras entre eles.

Nos desenhos, o brincar e as relações sociais, de um modo geral, apresentaram-se com uma perspectiva dominante para as crianças, sendo importante evidenciar que o mesmo acontece quando analiso as fotografias. As análises das fotografias foram exercícios que eu precisei educar meu olhar para a infância e perceber a sensibilidade da criança sobre os espaços. As imagens produzidas pelas crianças nos obrigam a desenvolver um olhar renovado, pois o material constitui uma percepção do mundo com os olhos das crianças. As imagens produzidas dos espaços ao ar livre trazem uma perspectiva do olhar da criança, que incluem detalhes, como hortaliças, árvores, animais, olhares com sentimento e encantamento pela natureza que existe na escola. Aquele encantamento que a infância encontra nas pequenas coisas, e que nós adultos vamos perdendo com as rotinas aceleradas. Essas fotografias revelam a ligação das crianças com a natureza, com os animais, os amigos e os espaços externos da escola.

A partir dos dados da pesquisa ficou evidente que o maior significado atribuído por elas na escola e na cidade está no mundo do brincar e das relações sociais, nele estão os significados para as crianças do campo. Ficou evidente a potência do brincar no cotidiano de cada uma das crianças, seja na cidade ou no campo, em grupo ou sozinho, uma vez que as experiências

compartilhadas nesses momentos de interação perpassam cada criança de maneira única e peculiar.

Com isso, é válido ressaltar que os dados da pesquisa também apontam que há algumas ações que o poder público deveria tomar, enfatizando-se a criação de espaços de lazer para fortalecer a sociabilidade das crianças do campo na cidade e criação de escolas do campo.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados durante a coleta de dados, esses mostraram-se bastante adequados. Durante os encontros em que apliquei os procedimentos metodológicos as crianças aparentavam estar satisfeitas, curiosas, empolgadas durante todos os encontros. Todo o processo de pesquisa se fez pertinente, convidar as crianças para serem participativas da pesquisa foi essencial para que o estudo se concretizasse, tornando esta pesquisa com crianças.

A partir da pesquisa foi possível ter um novo olhar para as experiências e culturas infantis, embora elas sejam distintas e singulares, nem por isso são menores e menos importantes que as dos adultos (BENJAMIM, 1984).

Mantenho o desejo de buscar mais narrativas das crianças e buscar revelar o que elas têm a nos dizer sobre o morar no campo, sobre a natureza, sobre o brincar no campo, enfim suas relações, culturas e vidas. Neste momento não coloco aqui um ponto final, e ressalto a importância de que tenham mais pesquisas sobre o que as crianças do campo tenham a nos dizer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças á educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n.3, p.13-24, 2003.
- ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A. B. (org.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA de F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n.1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. da; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. P.17-35.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-439, 2005.
- ALMEIDA, L.D.S.S. **Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA.** / Leila Damiana Almeida dos Santos Souza. -- Salvador, BA, 2019.
- ANDRADE, D. B. S.F; SANTOS, M.F. O outro do adulto e do professor: representações sociais sobre criança, segundo licenciados de pedagogia da UFMT. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.16, n.17, p. 105-117, jan/dez. 2009.
- ARAÚJO, F.A.V.; SORES, B.R. Relação cidade-campo: desafios e perspectivas. **Campo-território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v.4, n.7, p. 201-229, 2009.
- ARAÚJO, M.N.R. **Prefácio**. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 202.
- ARAÚJO, V. C. *et al.* Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**, v.41, n.2, 212-222, 2018.
- ARAÚJO, M.O. **O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares**. Ribeirão Preto, 2013.
- ARAÚJO, R. P. Brincadeiras de masculinidades, (Re) configurações familiares e relacionamento interrelacional em menino brinca com menina? De Regina Drummond. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.5, n.3-2018.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** (D. Flaksman, trad). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1973). 1978.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. São Paulo: LTC, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO. M. G.; CALDART. S.; MOLINA. M. C. **Por uma educação do campo.** 4. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs) **Por uma Educação do Campo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, L.P.; ROSSET, P.M. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: Aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n.26, p. 22-48, 2017.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BENJAMIN, W. **O Narrador.** In: _____ Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, W. **Reflexões:** o brinquedo, a criança, a educação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BIJEGA, G.L. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo.** 137p. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná – Curitiba. 2018.137f.

BORBA, A.M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRANDÃO, Z.; BAETA, M, B; ROCHA, A.D.C. **Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ. 1986.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. **Lei nº 9394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10/09/2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Deporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990.

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações**. Brasília, 2004.

Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 25 de jun de 2023.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF. 2013.

BROSTOLIN, M.R. A sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v.12, n.23, 2020.

BUSSEY, K.; BANDURA, A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. **Psychological Review**, 106. 676-713, 1999.

CALDART, R.S. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: Secretaria da Educação – Paraná. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, R.S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). Por uma educação do campo (pp. 148-158). Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

CALDART, R.S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, D. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Expressão Popular, 2015.

CALDART, R.S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. In: Molina, Mônica C. (org) Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília. Mda/mec, 2010, P.103-126.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo**: Traços de uma Identidade em construção. In: KOOLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, K. **Cozer de Nossas vidas contam histórias**: Crianças narradoras. Florianópolis, SC, 2016. 232 p.

CANDIOTTO, L. Z. P. CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. CAMPO-TERRITÓRIO. **Revista de geografia agrária**, Uberlândia, v.3, n. 5, p. 214-242, 2008.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade: novas identidades em construção**. In: Resumo dos Anais do 35º Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural: O público e o privado na agricultura brasileira, Natal, 1997. SOBER – Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, Brasília, 1997.

CARVALHO, H.S. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**. 2016. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARVALHO, R.S. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011.

CARVALHO, M.S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 165p. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

CASTRO, L.R. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

COSTA, M.L.; CABRAL, C.L.O. Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.1, n.2, p. 177-203, 2016.

COSTA, M.V. **O consumismo na sociedade de consumidores**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A educação na cultura da mídia e do consumo. Rio de Janeiro: 2009.

COÊLHO, P.J.S.; SOUZA, E.C. Narrativas e aprendizagens experiências de crianças de uma escola de educação rural. **Revista ambiente educação**, v. 12, p. 222-240. Disponível em <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/711>>. Acessado em abril de 2021.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Zahar. Rio de Janeiro. (2005).

CORSARO, W.A., EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, v.16. p. 197-220,1990.

CORSARO, W.A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz de Conta" das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, W.A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, W.A. Cultura de Pares e Reprodução Interpretativa. In:_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 127-152.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. A 'Young children's conception of status role. **Sociology of Education**. 1979.

CORSARO, WA. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ARTMED. 2011.

COSTA, M.V. **O consumismo na sociedade de consumidores**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A educação na cultura da mídia e do consumo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 33-7.

COUTINHO, C. M. F.; CARVALHO, M. C.S.; PAULA, A. M. N. R.; FERREIRA, M. L. A. O rural está no urbano, o urbano está no rural: considerações a partir do espaço. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v.3, n. 10, p. 63-73, 2013

CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2008.

DELGADO, A.C.C.; MULLER, F. **Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais [...] Rio de Janeiro: Anped, 2005a. p.1-17.

DELGADO, A.C.C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 125, p. 161-179, 2005b.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** [1922] São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDER, D., SANFORD, S. The Development and maintenance of interactional norms among early adolescents. **Sociological Studies of Child Development.** 1990.

ENDLICH, Â. M. **Perspectivas sobre o urbano e o rural.** In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. Cidade e Campo: relações e contradições entre o urbano e o rural. São Paulo: Editora Expressão Popular. ed. 1, 248p. 2006

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. BRASIL.

FARIA, A.L.G.de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa a educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, o. 1013-1038. Disponível em<<https://www.Scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/?lang=pt>>. Acesso em 20 de Setembro de 2022.

FARIA, A. L.G. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil.** In: Seminário sobre “o estabelecimento de critério para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, 3., 1998, Brasília. Anais [...] Brasília, 1998.

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo/Campinas: Cortez, 2005.

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura:** para educação infantil. São Paulo/ Campinas: Cortez, 1999.

FERNANDES, B. M. **A reforma agrária que o governo Lula Fez e a que pode ser feita.** In: SADER, Emir. (org). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

FERNANDES, B.M. **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. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 29-41.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v.8, n. 6, p. 24-34, 2005.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. **O campo da Educação do Campo.** In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2004.

FERREIRA, M. **Do “avesso” do brincar ou... As relações entre os pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104

FERREIRA, M.M.M. **“Branco demais” ou Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças.** In: SARMENTO, Manuel J. & GOUVEA, Maria Cristina S. de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009. p.143-162.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.79, p.257-272, ago.2002.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 2. ed., Campinas, Papirus, 111 p. 2001.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H.R. **Crianças e Infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas.** In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102- 117.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALARDINI, A., GIOVANNINI, D. **Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender as necessidades das crianças, das famílias e da comunidade.** In: EDWARDS; GANDINI, L. Bambini: a abordagem Italiana a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.117-131.

GAGNEBIN, J.M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1999.

GEERTZ C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Rio de Janeiro (RJ): Vozes; 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas social.** 5 ed. São Paulo: Atlas,1999.

GOBBI, M. **Desenho infantil e oralidade:** instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (EDS.), Por uma cultura da infância: Metodologia de pesquisa com crianças, 2º ed, Campinas, Autores Associados, p.67-92, 2005.

GOBBI, M. **Desenho infantil e Oralidade:** instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. IN: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patrícia (orgs.). Por uma cultura da infância. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, p.68-92, 2009.

GOBBI, M; LEITE, Maria I. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.** In: LEITE, Maria Isabel (Org.). Ata e desata. Partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.p. 93-148.

GOBBI, M.; FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do MST: reperesntações e diferentes modos de ver e sentir a infância do campo. In: S.I. de O. (Orgs.) Infâncias do campo. Belo Horizonte, autêntica, 2013, p.59-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERBG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8º ed. Rio de Janeiro: 2004.

GOLOMBOK, S. *et al.* Developmental trajectories of sextyped behavior in boys and girls: A longitudinal general population study of children aged 2.5-8 yers. **Child Development**, v. 79, n.5, p.1583-1593, 2008.

HADAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998) (2002).** Série Estado do Conhecimento nº 8. Brasília- DF, v1 nº8 2002. Disponível em www.publicações.inep.gov.br/portal/download/1999.

HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação Social**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

HEYWOOD, C. **Uma história da Infância:** da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed. 2004.

HORN, T.E. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias** / Ticiania Elisabete Horn; orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre, 2010.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1996.

JACINTO, J.M.; MENDES, C.M.; PEREHOUSKEI, N.A. O rural e o urbano: contribuições para a compreensão da relação do espaço rural e do espaço urbano. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá v. 4, n. 2, p. 173- 191, 2012.

JADVA, V.; HINES, M.; GOLOMBOK, S. Infants preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. **Archives of Sexual Behavior**, v.39, p.1261-1273, 2010.

JAMES, A; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JENKS, C. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

KARLSSON, L. **Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar**. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 158-173.

KIELING, R. I; SILVEIRA, R.L.L. O rural, o urbano e o continuum urbano-rural no contexto do desenvolvimento regional. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 39, n.148, p. 133-143, 2015.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: I seminário Nacional: Currículo em movimento- perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116. p. 41-59. 2002.

KRAMER, S. **A Política da Pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

KRAMER, S. **A Política da Pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; LEITE, M,I,F,P. (Org.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 2007.

KRAMER, S. **Cultura e Currículo infantil: mudanças, desafios e possibilidades**, 2011.

KRAMER, S; LEITE, M.I(orgs). **Infância: fios e Desafios da Pesquisa**. – Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica). 2008 p. 57 – 72.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.1-14,2007.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999.

KOSMINSKY, E. V. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico metodológicas. In: MULLER, F. (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN, M. Jr. FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHN, E.R.A. **Análise da política de educação do campo no Brasil: Meandros do prona e pronacampo**. 288p. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

LANDSON, G. **Promoting children's participation in democratic decision-making**. Italy: Arti Grafiche Ticci. 2001.

LANDSON, G. El derechos de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuaderno sobre Desarrollo Infantil Temprano, Países Bajos, La Haya, n. 36, Fundación Bernard van Leer, 2005.

LEITE, M.I. **Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro**. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, J.O. **Ser criança camponesa no Cerrado**. 2018. 230 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LÖFFLER, D. **Educação Infantil na Escola do Campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado). 2013.

LOPES, J. J. M. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. *Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22 n. 49/1. 2008.

LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias*. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22 n. 49/1. 2009.

LORDANO, G.A.; JOIA, P.R. **O campo, a cidade, e o distrito: considerações acerca do debate em torno do urbano e o rural no Brasil**. I Simpósio Nacional de Geografia e Gestão Territorial e XXXIV Semana de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. 2018.

LUZ, I.R. **Contribuições da sociologia da infância à educação infantil**. Paideia: Belo Horizonte, 2008.

MARCHI, R.C. As teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 227-246, 2009.

MARCHI, R.C. Ofício de aluno, ofício de criança: articulações entre sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 183-202, 2010.

MARCHI, R.C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil**. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2007.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 7 Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCON, T. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p. 85-105, 2012.

MARQUES, F.M.; SPERB, T.M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

MARQUES, A.C.T.L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

MARQUES, A.C.T.L; GOMES, M. de. O. **Educação infantil: tempos de vivência de direitos e da infância**. In: Pimenta S. G. PINTO, U. de A. (orgs). O papel da escola pública no Brasil contemporâneo. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

MELO, K.; GUIMARÃES, I. Participação infantil na escola do campo: narrativas produzidas em contexto de pesquisa com crianças. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 497-523, 2020.

MEKIDECHE, T.; TASSARA, E. T.; RABINOVICH, E.P. Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. **Psicologia e ambiente**, p.143-167, 2004.

MENEZES, A. B. C. *et al.* Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.15, p.79-87, 2010.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**- Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 04**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 02**, de 28 de abril de 2010. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Brasília, Porto Alegre, 2012.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Monica C. (org) 248 Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC 2010a. (137-149).

MOLINA, M.C.; ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, 2014.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n. 91, p.391-404, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MÜLLER, F.; SALGADO, M. M. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 107-126, 2015.

MÜLLER, F; NUNES, B.F. A infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, p. 659-674, 2014.

MUNIZ, L. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela (orgs). *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MUÑOZ, L.G. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Revista Política y Sociedad**, p. 09-26, 2006.

NASCIMENTO, F. das C. B. do; SANTOS, R. B. dos. Breve contextualização da educação rural no brasil e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, nº 78, 2019.

NASCIMENTO, G.L.S. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. 2018. 215f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos: alguns elementos para discussão. **Currículo sem fronteiras**, v.15, n.1, p.79-93, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas Diretrizes nacionais. São Paulo: Editora, Cortez 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA e SILVA; SOARES da SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). *Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?* In: *Infâncias do Campo*, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica : Belo Horizonte, 2013, p.13-22.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em: [//www.unric.org/ttml/portuguese/humanirghts/Crianca.pdf](http://www.unric.org/ttml/portuguese/humanirghts/Crianca.pdf). Acesso em 17 jun. 2022.

PALUDO, C. **Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo**: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2006.

PASSEGGI, M.C. *et al.* **Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Porto Alegre: EDIPUCRS, Natal: EDUFRN, 2012.

PASUCH, J.F.; CLÉRIA, P. O Currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.37, n.103 p.377-392, 2017.

PASUCH, J. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado**: o contexto da Amazônia. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PASUCH, J.; FRANCO, C.P. **O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo**: reflexões para um diálogo pedagógico. 2005.

PASUCH, J.; MORAES, E.V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: OLIVEIRA e SILVA Isabel; SOARES da SILVA, Ana Paula ; MARTINS , Aracy Alves. (orgs). *Infâncias do Campo*, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p.77-89.

PELOSO, F.C. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

- PEREIRA, L.T.K. 2005. **O desenho infantil e a construção da significação**: um estudo de caso. Portal da Unesco. 2005. Disponível em:
http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/pffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-kruclen-pereira.pdf . Acesso em: 27 fev. 2022.
- PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, 1994.
- PICCIN, M.B.; BETTO, J. **Educação popular, movimentos sociais e educação do campo**. 1ª Ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.
- PINO, A. A criança e seu Meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21 n.4 p. 727-740, 2010.
- PIRES, S.F.S.; BRANCO, A.U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.
- PIRES, F. F. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. **Religião e Sociedade**, v. 30, n. 1, p.143-164, 2010.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.221-241, 2004.
- PRADO, P. D. As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pró-posições**, Campinas, v. 10, n., p. 110-118, 1999.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p. 729- 750, 2010.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002
- QVORTRUP, J. **Childhood Matters: An Introduction**. In: QVORTRUP, J. et. al. *Childhood Matters - Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.
- QVORTRUP, J. *et al.* (Ed.). **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Aldershot: Avebury, 1994.
- QVORTRUP, J. A. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, 2010.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009
- RIBEIRO, M. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.50, p. 150-171, 2013.
- ROCHA, E. A.C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.28, p.21-33, jun/dez. 1997.

ROCHA, M.I.A. **Prefácio**. In: *Infâncias do Campo*, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica : Belo Horizonte, 2013. P.9-11.

RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da Anpege**, Anápolis, v. 2, n. 2. p.45-46, 2005.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n19, p.37-50, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. 2002.

ROSA, L. R.; FERREIRA, D. A. de O. **As categorias rural, urbano, campo e cidade: a perspectiva de um continuum**. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSSETTI, F. M.C.; OLIVEIRA, Z.M.R. **Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento**. In: F. Muller & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp.59-70). São Paulo: Cortez. 2009.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 4. ed., São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2014.

SALGADO, M. M.; MÜLLER, F. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.65-78, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, J.R. Educação do campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do campo**, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. S. **O Brasil Território e Sociedade no início do século XXI**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p.19-22.

SANTOS, K.M.; MIRANDA, J.C.; GONZAGA, G. R. A fotografia como recurso didático. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. Políticas públicas**, Rio de Janeiro, v.26, n.98, p. 185-212, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: Definindo conceitos e delimitando o campo. In M. J. Sarmiento & M. Pinto (Orgs.), *As crianças: Contextos e Identidades* (pp.9-30). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho. 1997.

SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 25, 183-206, 2007.

SARMENTO, M, J.; BANDEIRA, A.; DORES, R, R. **Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas**. In: Garcia, R.L.G. (Org.). Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, M.J. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 31- 49, 2015.

SARMENTO, M.J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, 2005.

SARMENTO, M.J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: Zago, N, et al. Itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro; DP&A, 2004, p 137-179. N. 91.

SARMENTO, M. J. **As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In Sarmento, M. J. e CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R.C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Parauma sociologia da infância crítica. **Configurações**, v.4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M.J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.p.27-60.

SILVA, A.P.S. da. [et al] (orgs). **Educação Indantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, FELIPE, E.S.; RAMOS M.M. **Infâncias do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.417-424.

SILVA. I. O. SILVA, A. P. MARTINS, A. A. **Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?** . In: Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, C.F.; RAITZ, T.R.; FERREIRA, V.S. Desafios da sociologia da infância: um área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.1, p. 75-80, 2009.

SILVA, C.V.M.; SODRÉ, L.G.P. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 361-376, 2017.

SILVA, A.P.S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. In: Seminário Nacional Currículo e Movimento: Perspectivas Atuais, 1., Beo Horizonte. Anais.2010.

- SILVA, E.P. *et al.* Itinerâncias dos jovens do campo para uma escola da cidade: ritos de passagem e deslocamentos. **Brazilian Applied Science Review**, v.2, n.5, p. 1553-1565, 2018.
- SILVA, I, L; SANTOS, V.B. Estereótipos culturais de gênero no cenário escolar. XV Enecult: **Encontros de estudos multidisciplinares em cultura**. Salvador, 2019. P.1-10.
- SILVEIRA, M. L. **Novos aconteceres, novas territorialidades**. DIAS, L.C.; FERRARI, M. (org) In: Territorialidades Humanas e Redes Sociais. 2 ed. Insular, Florianópolis, 2013, p.39-62.
- SILVEIRA, J.C. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UGRGS, 2000.
- SILVA, C. F.; RAITZ, T.R.; FERREIRA, V. S. “**Desafios da sociologia da infância: uma área emergente**”. 2009.
- SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07-31, 2001.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 25, p. 41-56, 2007.
- SIROTA, R. Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie*, n.1, p.85-108, 1993.
- SOARES, N.F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Uminho**, 2003.
- SOARES, M.B. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.
- SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP. 2000.
- SOARES, N.F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Sixth International Conference on Social Methodology. Amsterdam, 2004.
- SOARES, N. F; SARMENTO, M. J.; TOMAS, C. A. Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- SOUZA, K.R.R. **As crianças e o recreio**. Investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.
- SOUZA, L. C. **Os saberes dos professores de educação infantil: características, conhecimentos e critérios**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC. 2005.
- SOUZA, M.A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012.

- SOUZA, M.A. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881> .
- SOUZA, R.M.; RAMIRES, V.R. **Amor, casamento, famílias, divórcio... e depois, segundo as crianças**. São Paulo, Summus, 238p. 2006.
- SOUZA, S.V.; CAMARGO, D.; BULGACOV, Y.L.M. Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, p. 101-109, 2003.
- SOUZA, M. A. de. **A Educação é do campo no Estado do Paraná?** In: SOUZA, M.A de (org.). **Práticas Educativas no/do campo**. Ponta Grossa. UEPG, 2011.
- SPOSITO, M. E. B. S. **A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade**. In.: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.) **Cidade e Campo – Relações e Contradições e entre o urbano e rural**. 3. ed., São Paulo: Outras Expressões, 2013, p. 111-130.
- TITTONI, J. *et al.* A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidade e possibilidade de conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.13, n.1, p.59-66, 2010.
- TIRIBA, L. **Consciência ecológica se aprende com o pé no chão**. **Revista Criança** – do professor da Educação Infantil. Brasília: MEC/DPE/SEB,2005.
- TIRIBA, L. **Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre Creches e famílias**. In: GARCIA, R.L. & LEITE, A. (orgs.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2001.
- TIRIBA, L. **Infância, escola e natureza**. PUCRJ: Rio de Janeiro,2006.
- TOMÁS, C. “Participação não tem idade”. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 78, p.45-68, 2007.
- TONETTO, M. R.; MARANGON, D.; MONTEIRO, T. L. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.
- VASCONCELOS, B.N.M. **Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na Educação Infantil do Campo**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação- a observação**. Brasília: Plano,2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (J.C. Neto, L.S.M. Barreto, & S.C Alfeche, Trads.) São Paulo, SP: Martins Fontes. 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1987.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1986.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo, SP: Ática. (Trabalho original publicado em 1930). 1989.

WALDEN, L. **Ratinha da cidade, ratinho do campo**. Ciranda Cultural, 2018.

WANDERLEY, M. D. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, 2000.

ANEXOS

ANEXO A- Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- ✓ Organização dos espaços educativos contemplando a diversidade de moradias e cultural do contexto;
 - ✓ Rotina da unidade educativa: entrada e saída das crianças; uso dos espaços coletivos (refeitório, pátios e parquinhos);
 - ✓ Interações entre as crianças;
 - ✓ Interações entre os adultos e as crianças (atenção e afeto apresentados);
 - ✓ Atividades diárias em sala; brinquedoteca; pátio; biblioteca;
 - ✓ Usos de materiais e brinquedos que remetam à vida rural e à compreensão dos signos e significados da população campesina;
 - ✓ Acolhimento da diversidade material e cultural das crianças;
 - ✓ O envolvimento das famílias e comunidade nos projetos da instituição e seus registros;
 - ✓ A relação entre a dicotomia educar/cuidar, desmistificando preconceitos que se originam da comparação entre essas ações;
-


ANEXO B- Roteiro de Conversa Individual

ROTEIRO DE CONVERSA INDIVIDUAL


- . Onde você mora?
- . Você frequenta os espaços da cidade? Com que frequência?
- . Você gosta da cidade? Por quê?
- . Você prefere a cidade ou a roça? Por quê?
- . Na cidade qual é o lugar que você mais frequenta? Por quê?
- . Quais os espaços da cidade que você mais gosta de frequentar? Por quê?
- . Você gosta de vir para a escola? Por quê?
- . Qual espaço da escola é o seu preferido? Por quê?
- . O que tem na escola que você gosta? E o que não gosta? Por quê?
- . Na escola qual (momento, atividades ou situação) é o seu preferido? Por quê?

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Anuência Institucional - TAI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala 314 E - Alfenas/MG - CEP 37150-000
Fone: (35) 3701-9153



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, kellen Cristina de Oliveira, responsável pelo(a) CEMEI Amélia Leite Corrêa estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **A cidade e a escola: investigações da participação e perspectivas das crianças moradoras da zona rural**, e que tem como objetivo principal analisar as perspectivas das crianças de quatro e cinco anos moradoras de zona rural sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição de Educação Infantil localizada no espaço urbano, coordenada pelo(a) pesquisador(a) Leticia Alves de Andrade no período de 07/02/2022 a 29/07/2022.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, e também nos sigilo das informações coletadas, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Afirmo ainda que todo procedimento envolvendo participante de pesquisa a ser desenvolvido neste instituto/organização será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas -UNIFAL-MG, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala O 314-E, Alfenas/MG, no telefone (35) 3701-9153, ou no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br.

Alfenas -MG, 11 de Outubro de 2021.

Leticia Alves de Andrade
Leticia Alves de Andrade
Mestranda em Educação – UNIFAL/MG

kellen Cristina de Oliveira
kellen Cristina de Oliveira
Diretora- CEMEI Amélia Leite Corrêa

Evandro Lucio Correa
Evandro Lucio Correa
Secretário Municipal de Educação – Alfenas /MG

Evandro Lucio Corrêa
Secretário Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Educação
de Alfenas/MG
CPF: 830.879.674-45

Carimbo

APÊNDICE B- Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Ao ler e concordar com este Termo, DECLARAMOS que conhecemos e que cumpriremos os requisitos das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e suas complementares para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “**A RELAÇÃO CAMPO, CIDADE E ESCOLA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS MORADORAS DA ZONA RURAL**”, cujo objetivo é analisar os sentidos que as crianças de quatro/cinco anos moradoras de zona rural atribuem sobre a cidade e a escola. Em caso de pesquisas na área da Saúde, declaramos conhecer o conteúdo da Carta Circular 039/2011/CONEP/CNS que trata do uso de prontuários médicos para fins de pesquisa. Os dados obtidos a partir dos bancos acessados e os procedimentos para o acesso a esses dados estão descritos no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Alfenas (CEP-UNIFAL) e serão preservados em absoluto sigilo, sendo utilizados apenas para os fins específicos desse projeto de pesquisa e a partir da aprovação do referido CEP.

I. Do pesquisador responsável

Eu, Letícia Alves de Andrade, comprometo-me a garantir a adequada utilização das informações coletadas a partir dos bancos e materiais acessados para esta pesquisa, coordenando e supervisionando os trabalhos, manuseando e analisando-os no local e/ou sob as condições estabelecidas pela instituição responsável pela sua guarda, devolvendo-os nas mesmas condições que os recebi. Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos arquivos, bem como com a privacidade de seus conteúdos e dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Para qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida a apreciação do CEP/UNIFAL-MG.

Alfenas, 22 de Outubro de 2021

Letícia Alves de Andrade
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Termo de Autorização de Utilização de Voz e Imagem

Termo de autorização de utilização de voz e imagem

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “A cidade e a escola: investigações da participação e perspectiva das crianças moradoras da zona rural”.

Eu, _____, responsável legal de _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz e imagem do meu filho (a), AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora Letícia Alves de Andrade a realizar a gravação da sequência de atividades sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição da gravação do meu filho (a);
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. A identificação do meu filho (a) não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Letícia Alves de Andrade e, após esse período, serão descartados.
6. Serei livre para interromper a participação do meu filho (a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição da imagem e voz de meu filho (a).

Alfenas, _____, _____ de 2022.

Nome por extenso

Assinatura do Participante

APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

-Responsável legal-

Dados de Identificação

Título da pesquisa: A relação campo, cidade e escola na percepção das crianças moradoras da zona rural

Pesquisador(a) responsável: Letícia Alves de Andrade

Orientadora/Assistente: Fabiana de Oliveira

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ CPF: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como responsável legal de _____ no projeto de pesquisa: A relação campo, cidade e escola na percepção das crianças moradoras da zona rural, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Letícia Alves de Andrade e da orientadora Dr^a Fabiana de Oliveira. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar que _____ faça parte do nosso estudo. A participação do seu filho não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa nem você nem seu filho sofrerão penalidade alguma.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

1. O trabalho tem por objetivo analisar os sentidos que as crianças de quatro/cinco anos moradoras de zona rural atribuem sobre a cidade e a escola; compreender a forma como as crianças constroem suas experiências no interior da instituição escolar investigando as significações e cultura escolar para as crianças moradoras da zona rural que estudam em uma escola urbana; compreender e discutir as dinâmicas estabelecidas pelas crianças na cidade, buscando a percepção sobre espaços de significação e analisar, por meio das narrativas das crianças o que significa ser criança moradora da zona rural. As pesquisas sobre crianças e infâncias estão evoluindo a cada dia, dentre inúmeras áreas do conhecimento, contribuindo para o aprimoramento dos estudos científicos. Os estudos referentes aos lugares de infância da criança moradora da zona rural pode ser um tema para iniciar a reflexão da invisibilidade dessa identidade revelando a ligação que elas carregam diante aos espaços que estão inseridas. Nas cidades são pouquíssimos os espaços públicos destinados às crianças, no entanto isso pode trazer consequências em relação ao consumo infantil, por serem obrigadas a utilizar os espaços públicos com lazer e diversão privados de sua cidade. Neste sentido aprofundar e apreender sobre os espaços e apropriações das crianças moradoras da zona rural torna-se urgente para podermos (re)conhecer as crianças nas suas vivências e participações nos diversos espaços públicos. E é na trajetória de ouvir as crianças que podemos dar visibilidades a elas desvendando suas culturas e perspectivas.

2. A participação do seu filho/dependente nesta pesquisa consistirá em participar de grupos focais com atividades. O projeto de pesquisa a ser desenvolvida trata-se uma pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa. A presente pesquisa terá como ferramentas os seguintes elementos: observação participante e conversas de rodas e individuais. Os grupos focais serão realizados com crianças 4-5 anos. Durante as observações a pesquisadora terá um diário de campo, no qual fará anotações das interações entre crianças e entre crianças e adultos/educadores, comportamentos, interações com os espaços, rotina escolar entre outros. Também utilizaremos gravações audiovisuais e fotografias das crianças nos momentos das conversas de roda e individuais, buscando compreender e registrar como se estabelece o protagonismo das crianças no ambiente escolar. Para completar a nossa coleta de dados, desenvolveremos encontros com as crianças moradoras da zona rural, que contará com cinco encontros.. A primeira etapa será a leitura de um livro sobre morar na urbano e rural. A segunda etapa será realizado desenhos: Na minha cidade eu gosto de Na minha escola eu gosto de.... Na terceira etapa será realizada as fotografias que as crianças irão fazer os registros dos espaços e aspectos que elas mais gostam na escola. Na quarta etapa será realizada a roda de conversa

que iremos dialogar sobre todas as nossas atividades realizadas. Na quinta etapa será realizada uma conversa individual com as crianças individuais (As crianças são autoras dos desenhos e irão decidir sobre o seu uso e destinação). A conversa individual será realizada de maneira individual para coletar perspectivas dos espaços que elas frequentam.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 2 de 7

As perguntas que serão feitas pela pesquisadora, são as seguintes:

1. Onde você mora?
2. Você frequenta os espaços da cidade? Com que frequência?
3. Você gosta da cidade? Por quê?
4. Você prefere a cidade ou a roça? Por quê?
5. Na cidade qual é o lugar que você mais frequenta? Por quê?
6. Quais os espaços da cidade que você mais gosta de frequentar? Por quê?
7. Você gosta de vir para a escola? Por quê?
8. Qual espaço da escola é o seu preferido? Por quê?
9. O que tem na escola que você gosta? E o que não gosta? Por quê?
10. Na escola qual (momento, atividades ou situação) é o seu preferido? Por quê?

Todos os encontros serão gravados/filmados e fotografados. A interpretação dos dados será por meio de análise de conteúdo e do discurso. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; é importante destacar que será mantido o sigilo sobre os dados coletados, a identidade dos participantes e a instituição envolvida. Sua identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas. Os dados coletados (audiogravação, fotos e filmagens) serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Letícia Alves de Andrade, após esse período, serão destruídos.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 3 de 7

Informamos que será utilizado um HD externo exclusivo para o armazenamento dos dados da pesquisa para a realização de download das conversas individuais, gravações e vídeos da pesquisa. Será apagando todo e qualquer rastro de informações na plataforma utilizada, seja registro de celular, gravador ou “nuvem”, conforme Resolução 466/2012. Assim garantiremos o zelo pelo sigilo dos dados coletados através dos instrumentos utilizados (questionário, conversa individual, observação participante) e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. De acordo com a resolução CND 510/2016, os dados serão armazenados por um período de 5 anos. Assim declaramos que os termos (TCLE, TA, TAI e os dados coletados serão arquivados em uma pasta de materiais específicas por um período de 5 anos. Os materiais digitais (gravações, fotos, audiogravações) ficarão arquivados em um HD externo destinado única e exclusivamente para essa finalidade, também por um período de 5anos.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional que serão minimizados com as seguintes ações:

Toda pesquisa desenvolvida com seres humanos pode apresentar alguns tipos de dano físico, emocional, psíquico, intelectual, moral, social e cultural. Acreditamos que esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes: riscos de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional, porém, é necessário prever ações de monitoramentos e de minimização de possíveis riscos que poderão surgir no decorrer da pesquisa. Deste modo acreditamos que a pesquisa não oferece riscos físicos, pois não utilizaremos técnicas que envolvem agilidade, força física ou qualquer outro esforço físico. Essa pesquisa por se tratar da área de Ciências Humanas não envolverá uso de medicamentos e nem de ordem médica. Entretanto consideramos que podemos encontrar os riscos de ordem psicológica, intelectual e emocional que possam vir a ocorrer no desenvolvimento das etapas desta pesquisa. Na observação participante nos primeiros dias as crianças poderão sentir desconforto, insegurança, curiosidade e agitação. Como ações minimizadoras, a pesquisadora conversará com as crianças e a professora para explicar que está ali como uma colega delas e para observar e aprender com elas.

Na contação de história os danos que poderão ser causados nas crianças são o cansaço, estresse e desconforto. Como ação minimizadora do desconforto físico a pesquisadora deixará que as crianças se acomodem-se da maneira que lhes for mais agradável; caso a pesquisadora perceba algum sinal de desconforto emocional, estresse e cansaço ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento. Na construção do desenho os danos que poderão ocorrer nessa atividade são o cansaço e desconforto. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 4 de 7

Na atividade das fotografias as crianças poderão apresentar estresse e desentendimento por conta da máquina fotográfica. Como ações minimizadoras a pesquisadora tentará mediar os conflitos por meio do diálogo, explicando para as crianças que ao compartilhar o equipamento com o amigo a atividade fica ainda mais gostosa pois eles poderão ir juntos escolher os aspectos para serem fotografados.

Na roda de conversa as crianças poderão sentir incomodo, cansaço e irritação. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento.

Na conversa individual as crianças poderão sofrer nesta atividade: incomodo, cansaço e irritabilidade. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento; deixará as crianças a vontade para se expressarem respeitando suas decisões caso não queira responder alguma pergunta ou encerrar a conversa individual seja por qualquer motivo.

Para execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados no período de 01.02.2022 a 31.07.2022, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.

Dessa maneira, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: atividades de das conversas individuais serão agendadas em locais ventilados, uso de máscaras/ EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros. Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos

riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, submeterei imediatamente notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.

4. Ao participar desse trabalho o seu filho/dependente contribuirá para os dados e resultados desta pesquisa, os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados aos participantes visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes visando estabelecer uma visão de criança protagonista. Assim levar a escola e a sociedade reconhecer a criança como ator social nas suas interações com pares e os espaços, tomando esses dados públicos para benefício da criança enquanto sujeito que merece visibilidade e reconhecimento.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 5 de 7

5. A participação do seu filho/dependente neste projeto terá a duração de seis meses, com início em 07 de fevereiro de 2022 e encerramento em 29 de julho de 2022. Durante esse período a pesquisadora fará a observação participante, na qual frequentará a escola durante o período da aula, auxiliando a professora para que os participantes possam se habituar com a presença da pesquisadora na instituição; fará atividades que acontecerá em 05 encontros com duração de no máximo 2 horas cada encontro, a data ainda não está definida pois será a escola que escolherá a melhor data para a realização dos encontros.

6. Você e seu filho não terão nenhuma despesa por participação na pesquisa, e vocês poderão deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do seu filho, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita pela pesquisadora responsável; e terá o direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

12. As pesquisadoras declaram que a pesquisa será realizada com financiamento próprio.

Declaramos não haver conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, pessoal na realização da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 6 de 7

Por esses motivos,

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO ()

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

13. Você poderá consultar a pesquisadora Letícia Alves de Andrade , no seguinte telefone (35) 9 88489245 ou email leticia.alves@sou.unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, _____ de _____ de 2022.

.....

(Assinatura do (a) participante da pesquisa)

.....

(Assinatura da pesquisadora responsável: Letícia Alves de Andrade)

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 7 de 7

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

- Professores (as) -

Dados de Identificação

Título da pesquisa: A cidade e a escola: investigações da participação e perspectivas das crianças moradoras da zona rural.

Pesquisadora responsável: Letícia Alves de Andrade

Orientadora/Assistente: Fabiana de Oliveira

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____ CPF: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “A relação campo, cidade e escola na percepção das crianças moradoras da zona rural”, de responsabilidade da pesquisadora Letícia Alves de Andrade e da orientadora Dr^a Fabiana de Oliveira. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 1 de 6

1. O trabalho tem por objetivo analisar as perspectivas das crianças de quatro/cinco anos moradoras de zona rural sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição

de Educação Infantil localizada no espaço urbano; interpretar e compreender as representações que as crianças fazem da cidade e da escola em que estão inseridas; compreender a forma como as crianças constroem suas experiências no interior da instituição escolar investigando as significações e cultura escolar para as crianças moradoras da zona rural que estudam em uma escola urbana; compreender e discutir as dinâmicas estabelecidas pelas crianças na cidade, buscando a percepção sobre espaços de significação e analisar, por meio das narrativas das crianças o que significa ser criança moradora da zona rural. As pesquisas sobre crianças e infâncias estão evoluindo a cada dia, dentre inúmeras áreas do conhecimento, contribuindo para o aprimoramento dos estudos científicos. Os estudos referentes aos lugares de infância da criança moradora da zona rural pode ser um tema para iniciar a reflexão da invisibilidade dessa identidade revelando a ligação que elas carregam diante aos espaços que estão inseridas. Nas cidades são pouquíssimos os espaços públicos destinados às crianças, no entanto isso pode trazer consequências em relação ao consumo infantil, por serem obrigadas a utilizar os espaços públicos com lazer e diversão privados de sua cidade. Neste sentido aprofundar e apreender sobre os espaços e apropriações das crianças moradoras da zona rural torna-se urgente para podermos (re) conhecer as crianças nas suas vivências e participações nos diversos espaços públicos. E é na trajetória de ouvir as crianças que podemos dar visibilidades a elas desvendando suas culturas e perspectivas.

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que a pesquisadora possa realizar observação participante na instituição escolar, durante as aulas da Professora Regente, permitindo acesso aos ambientes escolares como sala de aula, biblioteca, brinquedoteca, dentre outros; As atividades serão desenvolvidas no próprio ambiente escolar, fazendo uso de seus diversos espaços, tais como: a sala de aula, o pátio da escola, a biblioteca, a brinquedoteca, assim como o jardim e o espaço de recreação. O projeto de pesquisa a ser desenvolvida trata-se uma pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa. A presente pesquisa terá como ferramentas os seguintes elementos: observação participante e rodas de conversas e individuais. Os grupos focais serão realizados com crianças 4-5 anos. A primeira etapa, será realizada uma observação participante. A segunda etapa será a leitura de um livro sobre morar na urbano e rural. A terceira etapa será realizado desenhos: Na minha cidade eu gosto de Na minha escola eu gosto de.... Na quarta etapa será realizada as fotografias que as crianças irão fazer os registros dos espaços e aspectos que elas mais gostam na escola.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 2 de 6

Na quinta etapa será realizada a roda de conversa que iremos dialogar sobre todas as nossas atividades realizadas. Na sexta etapa será realizada uma conversa individual com as crianças para coletar perspectivas dos espaços que elas frequentam.

As perguntas que serão feitas pela pesquisadora, são as seguintes:

.Onde você mora?

.Você frequenta os espaços da cidade? Com que frequência?

.Você gosta da cidade? Por quê?

.Você prefere a cidade ou a roça? Por quê?

.Na cidade qual é o lugar que você mais frequenta? Por quê?

.Quais os espaços da cidade que você mais gosta de frequentar? Por quê?

.Você gosta de vir para a escola? Por quê?

.Qual espaço da escola é o seu preferido? Por quê?

.O que tem na escola que você gosta? E o que não gosta? Por quê?

.Na escola qual (momento, atividades ou situação) é o seu preferido? Por quê?

Todos os encontros serão gravados/filmados e fotografados. A interpretação dos dados será por meio de análise de conteúdo e do discurso. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; é importante destacar que será mantido o sigilo sobre os dados coletados, a identidade dos participantes e a instituição envolvida. Sua identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 3 de 6

Informamos que será utilizado um HD externo exclusivo para o armazenamento dos dados da pesquisa para a realização de download das conversas individuais, gravações e vídeos da pesquisa. Será apagando todo e qualquer rastro de informações na plataforma utilizada, seja registro de celular, gravador ou “nuvem”, conforme Resolução 466/2012. Assim garantiremos o zelo pelo sigilo dos dados coletados através dos instrumentos utilizados (conversa individual, observação participante) e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de mínimos, já que não possui a intencionalidade de expor os participantes a situações perigosas. No entanto, por tratar-se de um tema de natureza subjetiva em relação às experiências sociais de cada participante, a pesquisa pode ocasionar desconfortos emocionais que serão minimizados com a pesquisadora só tendo acesso a materiais e locais que for permitido pela equipe gestora, bem como respeitando os limites e as decisões dos (as) participantes. A pesquisadora se compromete também a explicar em uma reunião com os pais e/ou responsáveis das crianças participantes sua não obrigatoriedade em relação a participação das crianças na pesquisa, assumindo toda a responsabilidade da execução do projeto, utilização de dados e os cuidados sanitários necessários: as ações e atividades da pesquisa serão realizadas em locais ventilados, com uso de máscaras, distanciamento físico de 1,5 metros entre pesquisadora e cada participante, além do uso de desinfecção de cada material utilizado e entre cada procedimento realizado com álcool gel. Não ocorrerá qualquer penalidade quando optar por não participar, além de preservar a integridade e o anonimato de seus participantes, como também do (a) gestor (a) responsável no texto final da pesquisa. Caso a pesquisadora note desconforto, constrangimento e frustração causada pela pesquisa, a pesquisa será interrompida imediatamente. A pesquisadora se compromete também a explicar em uma reunião com os pais e/ou responsáveis das crianças participantes sua não obrigatoriedade em relação a participação das crianças na pesquisa, assumindo toda a responsabilidade da execução da pesquisa, utilização de dados e os cuidados sanitários necessários: as ações e atividades da pesquisa serão realizadas em locais ventilados, com uso de máscaras, distanciamento físico de 1,5 metros entre pesquisadora e cada participante, além do uso de desinfecção de cada material utilizado e entre cada procedimento realizado com álcool gel. Não ocorrerá qualquer penalidade quando optar por não participar, além de preservar a integridade e o anonimato de seus participantes, como também do (a) gestor (a) responsável no texto final da pesquisa. Caso a pesquisadora note desconforto,

constrangimento e frustração causada pela pesquisa, à pesquisa será interrompida imediatamente.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 4 de 6

4. Ao participar desse trabalho você contribuirá para os dados e resultados desta pesquisa, os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados aos participantes visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes visando estabelecer uma visão de criança protagonista. Assim levar a escola e a sociedade reconhecer a criança como ator social nas suas interações com pares e os espaços, tomando esses dados públicos para benefício da criança enquanto sujeito que merece visibilidade e reconhecimento.

5. Sua participação neste projeto terá a duração de seis meses, com início em 07 de fevereiro de 2022 e encerramento em 29 de julho de 2022. Sua participação consistirá em autorizar a pesquisa durante as suas aulas e dar um apoio à pesquisadora para organizar as atividades da pesquisa, por exemplo, auxiliar as crianças para sentarem em círculo nas rodas de conversas. Durante esse período a pesquisadora fará a observação participante, na qual frequentará a escola durante o período da aula, auxiliando a professora para que os participantes possam se habituar com a presença da pesquisadora na instituição; fará atividades que acontecerá em 05 encontros com duração de no máximo 2 horas cada encontro, a escola que escolherá a melhor data para a realização dos encontros.

6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa; e você poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita pela pesquisadora responsável; e terá o direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

Pág. 5 de 6

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

12. As pesquisadoras declaram que a pesquisa será realizada com financiamento próprio. Declaramos não haver conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, pessoal na realização da pesquisa.

Por esses motivos,

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO ()

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

13. Você poderá consultar a pesquisadora Letícia Alves de Andrade, no seguinte telefone (35) 9 88489245 ou email leticia.alves@sou.unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes*

da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.

Eu, _____, CPF nº _____,
declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de
pesquisa acima descrito.

Alfenas, _____ de _____ de 2022.

.....

(Assinatura do (a) participante da pesquisa)

.....

(Assinatura da pesquisadora responsável: Letícia Alves de Andrade)

Rubrica do(a) pesquisador(a): _____ Rubrica do(a) participante: _____

APÊNDICE F- Termo Assentimento

Dados de Identificação

Título da pesquisa: A cidade e a escola: investigações da participação e perspectivas das crianças moradoras da zona rural.

Pesquisador responsável: Letícia Alves de Andrade

Orientadora/ assistente: Dr^o Fabiana de Oliveira

Endereço: Rua Califórnia, 234 Jardim Boa Esperança – Alfenas MG

Telefone: (35) 9 8848-9245

Email: leticia.alves@sou.unifal-mg.edu.br

Justificativa:



Objetivos:

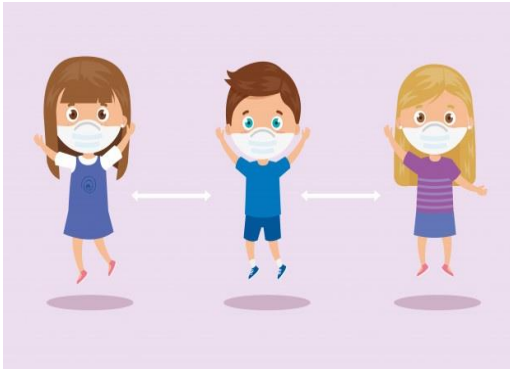


Procedimentos do Estudo, Riscos, Desconfortos e Benefícios:



Página 2 de 5





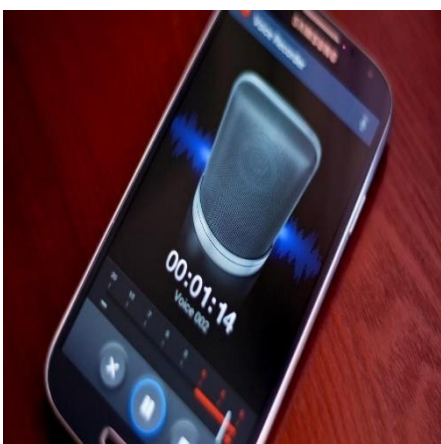
Divulgação dos Resultados:



Permissão para participação de crianças, adolescentes ou incapazes:



Informação que haverá filmagens, gravações e fotos das crianças:



Permissão para serem fotografadas, filmadas e gravadas:



Página 5 de 5

APÊNDICE G- Formulário de Encaminhamento de Projeto ao CEP-UNIFAL/MG

FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO AO CEP-UNIFAL/MG

Pesquisador Principal/Responsável: Letícia Alves de Andrade (Discente de Pós-Graduação)
--

Orientador (a): Dr ^o Fabiana de Oliveira

Tipo de vínculo com a UNIFAL/MG	
Mestrando(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação	x
Doutorando(a) no Programa de Pós-Graduação em	
Residente do curso _____	

Título do projeto de pesquisa	
Fonte de dados do projeto (pode preencher com um "x" mais de uma opção)	
x	Projeto envolvendo seres humanos diretamente
	Acesso à base de dados secundários de acesso público irrestrito
	Acesso à base de dados secundários de acesso restrito
	Outros: (especificar)_____


Declaro como verdadeiras as informações acima,

Alfenas, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do discente

Assinatura do orientador

APÊNDICE H – Parecer do Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS														
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA														
Título da Pesquisa: A cidade e a escola: investigações da participação e perspectivas das crianças moradoras da zona rural.														
Pesquisador: LETICIA ALVES DE ANDRADE														
Área Temática:														
Versão: 3														
CAAE: 52798921.6.0000.5142														
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio														
DADOS DO PARECER														
Número do Parecer: 5.239.351														
Apresentação do Projeto:														
<p>A pesquisa "A cidade e a escola: investigações da participação e perspectivas das crianças moradoras da zona rural" será desenvolvida no âmbito de um mestrado. A área informada é a Ciências Humanas. No projeto detalhado foi também informado que não há conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, pessoal na realização do estudo. Informou-se ainda que a pesquisa "terá como objetivo compreender e analisar o ponto de vista das crianças de quatro/cinco anos moradoras de zona rural sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição de Educação Infantil localizada no espaço urbano". Tem como base teórica e metodológica os campos de pesquisa da Sociologia da infância e Antropologia da infância (CÔHN, 2005; CORSARO, 2002, 2005, 2009, 2011; KRAMER, 2002; SARMENTO, 2005; SIROTA, 2007) que "defendem a visibilidade e protagonismo das crianças, ressaltando que elas são sujeitos ativos atores sociais e produtoras de cultura".</p> <p>O objetivo da pesquisa acima apresentado justifica a participação de crianças na referida investigação, coerente com a Resolução CNS n. 510 (2016) que afirma em seu Art. 12 que "deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP".</p>														
Objetivo da Pesquisa:														
É Objetivo Primário da pesquisa "compreender e analisar o ponto de vista das crianças de														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E</td> <td>CEP: 37.130-001</td> </tr> <tr> <td>Bairro: centro</td> <td>Município: ALFENAS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: MG</td> <td></td> <td>E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (35)3701-9153</td> <td>Fax: (35)3701-9153</td> <td></td> </tr> </table>			Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E		CEP: 37.130-001	Bairro: centro	Município: ALFENAS		UF: MG		E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br	Telefone: (35)3701-9153	Fax: (35)3701-9153	
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E		CEP: 37.130-001												
Bairro: centro	Município: ALFENAS													
UF: MG		E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br												
Telefone: (35)3701-9153	Fax: (35)3701-9153													
Página 01 de 07														

Continuação do Parecer: 5.239.351

quatro/cinco anos moradoras de zona rural sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição de Educação Infantil localizada no espaço urbano". São objetivos secundários "interpretar e compreender as representações que as crianças fazem da cidade e da escola em que estão inseridas; compreender a forma como as crianças constroem suas experiências no interior da instituição escolar investigando as significações e cultura escolar para as crianças moradoras da zona rural que estudam em uma escola urbana; compreender e discutir as dinâmicas estabelecidas pelas crianças na cidade, buscando a percepção sobre espaços de significação e analisar, por meio das narrativas das crianças o que significa ser criança moradora da zona rural".

As pesquisadoras informam ainda que "este projeto de pesquisa se adentra no campo dos estudos interpretativos da infância que buscará dar visibilidade às perspectivas de crianças moradoras de zona rural sobre os espaços públicos urbanos. A temática a ser pesquisada buscará compreender quais as apropriações e representações que as crianças moradoras de zona rural fazem sobre os espaços urbanos. Analisar a complexidade do universo de socialização e participação das crianças nesses espaços e como elas significam esse processo".

Análise CEP: os objetivos são exequíveis e adequados à metodologia do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa desenvolvida com seres humanos pode apresentar alguns tipos de dano físico, emocional, psíquico, intelectual, moral, social e cultural. Acreditamos que esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes: riscos de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional, porém, é necessário prever ações de monitoramentos e de minimização de possíveis riscos que poderão surgir no decorrer da pesquisa.

Deste modo acreditamos que a pesquisa não oferece riscos físicos, pois não utilizaremos técnicas que envolvem agilidade, força física ou qualquer outro esforço físico. Essa pesquisa por se tratar da área de Ciências Humanas não envolverá uso de medicamentos e nem de ordem médica. Entretanto consideramos que podemos encontrar os riscos de ordem psicológica, intelectual e emocional que possam vir a ocorrer no desenvolvimento das etapas desta pesquisa.

Durante a pesquisa as crianças que não participarão da pesquisa (aquelas que não deram seu assentimento para participar e/ou que o mesmo não seja consentido por seus

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro
 UF: MG Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.ejca@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.239.351

responsáveis legais e as que moram na zona urbana) poderão se sentirem excluídas ou constrangidas. Como ação minimizadora, a pesquisadora conversará no primeiro encontro com a turma e com a Professora Regente, esclarecendo suas intenções, explicando que esta ali como amiga delas e que o nosso foco de pesquisa será as crianças que moram na zona rural e estudam na zona urbana, dizendo ainda que qualquer coisa que elas necessitem ou queiram saber podem procurá-la na hora do intervalo para conversarem.

Para minimizar quaisquer tipos de incomodo, insatisfação, sentimento de exclusão a pesquisadora irá acalmá-los individualmente por meio do diálogo e escuta de seus anseios; a pesquisadora priorizará uma abordagem humanizada, que torne o momento tranquilo e acolhedora. As crianças que não derem seu assentimento para participar da pesquisa ou que não forem consentido por seus responsáveis não serão prejudicadas em relação as atividades educacionais da turma e /ou as próprias ações da pesquisa, em especial ao grupo focal que está previsto para ser realizado com as crianças moradoras da zona rural, pois antes de dar inicio nas atividades da pesquisa, primeiro acordaremos com a professora o melhor horário a fim de não atrapalhar o desenvolvimento da rotina da turma e da escola, garantindo que as ações de pesquisa não prejudique qualquer atividade educacional e pedagógica da instituição e da turma de crianças em que a pesquisa será desenvolvida.

Na observação participante nos primeiros dias as crianças poderão sentir desconforto, insegurança, curiosidade e agitação. Como ações minimizadoras, a pesquisadora conversará com as crianças e a professora para explicar que está ali como uma colega delas e para observar e aprender com elas. Na contação de história os danos que poderão ser causados nas crianças são o cansaço, estresse e desconforto. Como ação minimizadora do desconforto físico a pesquisadora deixará que as crianças se acomodem-se da maneira que lhes for mais agradável; caso a pesquisadora perceba algum sinal de desconforto emocional, estresse e cansaço ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento. Na construção do desenho os danos que poderão ocorrer nessa atividade são o cansaço e desconforto. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento. Na atividade das fotografias as crianças poderão apresentar estresse e desentendimento por conta da máquina fotográfica. Como ações minimizadoras a pesquisadora tentará mediar os conflitos por meio do diálogo, explicando para as crianças que ao compartilhar o equipamento com o amigo a atividade fica ainda mais gostosa pois eles poderão ir juntos escolher os aspectos para serem fotografados. Na roda de conversa as crianças poderão sentir incomodo, cansaço e irritação. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.239.351

a em outro momento.

Na entrevista as crianças poderão sofrer nesta atividade: incomodo, cansaço e irritabilidade. Como ação minimizadora caso a pesquisadora perceba algum sinal ela encerrará a atividade, retomando-a em outro momento; deixará as crianças a vontade para se expressarem respeitando suas decisões caso não queira responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista seja por qualquer motivo.

Benefícios:

As pesquisadoras informam que "os dados encontrados durante a realização da pesquisa serão divulgados aos participantes visando não somente a apresentação dos dados, mas também propiciar a discussão do que foi encontrado e também o diálogo entre as partes visando estabelecer uma visão de criança protagonista. Assim levar a escola e a sociedade reconhecer a criança como ator social nas suas interações com pares e os espaços, tomando esses dados públicos para benefício da criança enquanto sujeito que merece visibilidade e reconhecimento".

Avaliação CEP: Os riscos da participação no projeto foram bem avaliados e propostas medidas minimizadoras adequadas. Em relação aos benefícios foram adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O recorte para o campo investigativo desta pesquisa, informado no protocolo, "será a escola de educação infantil do município de Alfenas-MG, na qual serão analisadas as perspectivas das crianças de quatro/cinco anos moradoras de zona rural sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição de Educação Infantil localizada no espaço urbano". A investigação será pela descrição dos acontecimentos, nos momentos de interação, conversas e negociações entre os profissionais da instituição e as crianças, pois acreditamos que iremos encontrar nestes, os elementos necessários para compreender as perspectivas e experiências das crianças como protagonistas. Os principais sujeitos desta pesquisa serão as crianças que compõem uma pré-escola de uma escola municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizada no município de Alfenas –MG com faixa etária de 04 e 05 anos de idade. O prazo estipulado para a coleta dos dados é de um semestre letivo, todos os dias da semana desde o acolhimento da entrada até a saída ao final da aula. Dessa forma, esta pesquisa será dividida em duas etapas: a primeira se constituirá da coleta de dados e a segunda da análises dos dados recolhidos. Na primeira

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.239.351

etapa, para coletar os dados utilizaremos como método a observação participante que será realizada com uma turma de pré-escola do município de Alfenas durante um semestre letivo. Em complemento com esta abordagem, desenvolveremos um grupo focal com rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas com as crianças, também pediremos às crianças que façam desenhos retratando suas percepções e desejos sobre os a cidade e a escola que elas frequentam, pediremos também que as crianças fotografem o que elas mais gostam na instituição ou das relações vividas dentro dela, como por exemplo fotografar os espaços, a rotina, dentre outros aspectos. Na segunda etapa, trataremos da análise dos dados recolhidos pelo viés da análise qualitativa de conteúdo.

São critérios de inclusão para a participação na pesquisa: serão convidadas as crianças de 4 e 5 anos de idade, moradoras da zona rural que estudam em uma instituição de Educação Infantil (turma pré-escolar) localizada no espaço urbano do município de Alfenas-MG. O nosso foco na pesquisa será a criança moradora da zona rural que frequenta a escola localizada no espaço urbano. A escola possui somente uma turma de pré-escola I. Na escola são matriculados em média 15 a 18 alunos por turma. Como iremos fazer a pesquisa em uma única turma estima-se a participação entre 15 a 18 alunos e com duas professoras, sendo assim o total máximo de participantes será de 20 pessoas.

Avaliação do CEP: O referencial teórico e a metodologia proposta estão adequados à pesquisa. Nesta terceira versão foi revisto e informado adequadamente o número total de participantes (20, sendo 18 crianças e 2 professoras). O cronograma também foi adequado ao tempo de tramitação no CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do professor: presente e adequado;
- b) TCLE do responsável legal: presente e adequado;
- c) Termo de Assentimento (TA) – presente e adequado;
- d) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica;
- e) Folha de Rosto – presente e adequada;
- f) Projeto de Pesquisa Detalhado - presente e adequado;
- g) TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): presente e adequado;
- h) TCUD - presente e adequado;

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.239.351

- i) TAI - Termo de Anuência Institucional da escola - presente e adequado;
- j) Declaração do Pesquisador Responsável: presente e adequado;
- k) Formulário de encaminhamento do projeto ao CEP (com dados da orientadora) presente e adequado;
- l) roteiro de entrevista: presente e adequado;
- m) roteiro de observação: presente e adequado;
- n) TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE VOZ E IMAGEM: presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do protocolo.

Conclusões:

1. Reapresentar a Folha de Rosto que na segunda versão não estava adequada a este protocolo.

Para uso do CEP: PENDENCIA ATENDIDA

2. Verificar o número total de participantes (conforme dados informados no projeto detalhado) incluindo neste número os/as professores/as participante. Alterar esse número na Folha de Rosto e em todos os campos onde se solicita essa informação.

Para uso do CEP: PENDENCIA ATENDIDA;

3. Caso seja necessário, o cronograma deverá se adequado ao tempo de tramitação no CEP.

Para uso do CEP: PENDENCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.239.351

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1841742.pdf	08/01/2022 11:34:56		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	08/01/2022 11:28:57	LETICIA ALVES DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOLET.pdf	08/01/2022 11:28:00	LETICIA ALVES DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/01/2022 11:27:37	LETICIA ALVES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOSLE.pdf	16/12/2021 22:36:08	LETICIA ALVES DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br