

AS CRIANÇAS DO CAMPO E SUAS VIVÊNCIAS: O QUE MOSTRAM SUAS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS*

*Carmem Virginia Moraes da Silva¹
Liana Gonçalves Pontes Sodré²*

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo analisar, a partir do brincar, elementos que podem contribuir para a observação da vivência das crianças do campo. Participou da pesquisa uma turma com oito crianças da Educação Infantil do Campo de uma escola no município de Vitória da Conquista, Bahia. Como procedimentos de investigação, foram empregados observação direta, com registros fotográficos, e rodas de conversa. O material produzido pelas crianças nas rodas de conversa (a partir das fotos) permitiu identificar significados e alguns sentidos do contexto das crianças, tais como a integração com elementos da natureza e com animais, assim como uma vivência com elementos específicos do seu cotidiano doméstico, como a lenha, a espingarda e os meios de transporte da região. As discussões apontam que a escola não oferece o contato com elementos da natureza que fazem parte do meio rural em que as crianças vivem.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil do campo. Vivência.

*Instituição financiadora: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esclarecemos também que os participantes da pesquisa aparecem com nomes fictícios.

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista (BA), Brasil.

E-mail: carmem.virginia@gmail.com

²Universidade do Estado da Bahia – Salvador (BA), Brasil. E-mail: lianasodre@hotmail.com

DOI: 10.1590/CC0101-32622017176065

*The children of the rural and their
experiences: what their plays and toys show*

ABSTRACT: The present research had as objective to analyze, from the play, elements that can contribute to the analysis of the children's experience from rural areas. A group of eight children from kindergarten in rural areas of the city of Vitória da Conquista, Bahia, participated in the study. The following research procedures were employed: direct observation with photographic record, and round of conversation. The material produced by children in the conversation rounds (from the photos) made it possible to identify meanings and some senses of the context of the children, such as integration with elements of nature and animals, as well as experience with specific aspects of its domestic everyday life, as the firewood, the shotgun and means of transportation in the region. The discussions denounce that the school does not offer the contact with elements of the nature that are part of the rural environment where the children live.

Keywords: Playing. Children's rural education. Experience.

INTRODUÇÃO

A perspectiva sócio-histórica, quando considera os aspectos que engendram o desenvolvimento humano, aponta que, para chegarmos aos processos finais de uma pesquisa, precisamos situar a realidade socioeconômica e cultural na qual ela é produzida. No caso deste estudo, isso significa que, para explorar o brincar da criança que vive no campo e está inserida na Educação Infantil em Vitória da Conquista, Bahia, foi necessário conhecer o contexto de produção dos dados: o município, a escola pesquisada e as características da população que participa do processo educacional.

O município, com área aproximada de 3.740 km², tem uma população de 306.866 habitantes, sendo 274.739 (89,5%) na zona urbana e 32.127 (10,5%) na zona rural (BRASIL, 2010). Possui cerca de 280 povoados e 12 distritos, em cada um deles existe população urbana

e rural, pois as primeiras são assim consideradas porque residem nos limites das sedes distritais, e a segunda, por viverem fora desses lugares. (ROCHA & FERRAZ, 2015).

Há um total de 140 instituições educacionais municipais distribuídas pela zona rural, sendo 1 creche e 24 escolas que atendem também crianças na modalidade de Educação Infantil. A escola na qual o estudo foi realizado (Landim) faz parte desse grupo de e foi escolhida como *locus* desta pesquisa porque oferece educação infantil para crianças de quatro e cinco anos que representam a população encontrada ao longo da zona rural do município, quais sejam: assentados da reforma agrária e trabalhadores assalariados, tanto rurais quanto da sede do município.

A instituição escolar faz parte do Assentamento Amaralina, fica distante 9 km do perímetro urbano e está em um local de difícil acesso, em função das condições da principal estrada que liga a escola à cidade. O assentamento é coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e, no município, as escolas fixadas em assentamentos são mantidas pela esfera municipal no que tange à estrutura física, à contratação e à manutenção dos professores e funcionários, mas ficam sob a coordenação do MST, e a escolha da coordenação pedagógica é de responsabilidade dos assentados e de seus representantes.

Porém, constatamos que não há uma relação efetiva entre a coordenação pedagógica do MST e a Escola Landim. Guimarães e Paula (2013) traçaram o perfil dos assentados e das atividades desenvolvidas no assentamento e os dados demonstram que as famílias produzem para suprir as próprias necessidades de alimentação, de forma individualizada, com ausência de prática de trabalho coletivo; cultivam aipim para a venda no varejo em mercados da região, assim como café, feijão e milho. Acrescente-se, ainda, a criação de bois, vacas, galinhas e porcos que, além de servirem ao próprio consumo, funcionam como uma renda extra, pois tais animais podem ser vendidos. Além disso, as famílias complementam seus ganhos por meio de programas federais de transferência de renda e aposentadoria. Tais informações foram importantes para a análise da cultura local, das vivências das crianças, bem como para relacionar os dados originados das observações com as contribuições das crianças para o estudo.

A escolha por pesquisar a criança e o brincar no espaço institucional da escola reflete a concepção de que ela, quando brinca, carrega para a brincadeira as marcas das suas relações e os elementos da sua cultura. Consequentemente, a criança do campo expressa nas suas brincadeiras elementos do lugar em que vive e o pesquisador focaliza, então, o brincar como uma atividade carregada de significações. A compreensão é de que existe uma relação entre o desenvolvimento da criança (e os processos que fazem parte do seu repertório, como o brincar) e o seu contexto ambiental e sociocultural. Participou do trabalho uma turma com oito crianças, sendo cinco meninos e três meninas da Educação Infantil da Escola Municipal Landim. Como procedimentos de investigação foram empregados: observação direta, com registros fotográficos, e rodas de conversa.

Escolher as crianças como informantes do seu cotidiano tem como principal justificativa o fato de serem compreendidas como aptas a falar sobre o contexto no qual vivenciam suas infâncias. As crianças se constituem como legítimas colaboradoras nos processos de críticas, reflexões e proposições quanto aos espaços e práticas da Educação Infantil. Assim, apresentamos o material produzido junto às crianças, nas rodas de conversa, com o objetivo de analisar elementos ou fatores que podem contribuir para a vivência das crianças do campo, concebida como a relação da criança com o meio, ou seja, a maneira como toma consciência e se relaciona afetivamente com o ambiente (VYGOTSKY, 2010).

As rodas de conversa com as crianças se assemelham a entrevistas e podem ser descritas, segundo Bardin (2011), como entrevistas com roteiros curtos e fáceis. Após um período de observação em que os sujeitos pesquisados eram fotografados na rotina escolar, sempre com o foco no brincar, fazia-se a roda com a turma de Educação Infantil. Nesse momento (com um grupo composto por quatro crianças mistas, com relação ao gênero), cada participante recebia uma fotografia, produzida ao longo do processo de observação com o objetivo de registrá-los brincando, e a interlocução se iniciava a partir da seguinte questão: “o que você está fazendo nesta foto?”. No decorrer do processo de interlocução, outras perguntas eram feitas, quais sejam: “de que você está brincando?”, “onde você está brincando?”, “quem

te ensinou essa brincadeira?”, “conta para mim: como é essa brincadeira?”. Os registros fotográficos produzidos ao longo das observações foram as bases para a construção das rodas de conversa e as discussões produzidas a partir de cada uma das questões ofereceram elementos para a compreensão de significados e de alguns sentidos do brincar e do contexto de vida das crianças.

A totalidade do material produzido nas rodas de conversa permitiu sublinhar os possíveis elementos presentes nas vivências das crianças, a exemplo das escolhas das brincadeiras, das companhias para brincar e da presença dos animais. A partir do processo de interlocução inicial, a pesquisadora passava a solicitar que descrevessem a brincadeira da foto com o mesmo cuidado, ou seja, aprofundando a narração das crianças a partir das palavras que elas emitiam. A análise desse material teve o propósito de responder: “que marcas ou especificidades apresentam as crianças do campo quando brincam na escola?”. Realizaram-se três períodos de observações com registros fotográficos, seguidos, cada um, por duas rodas de conversa (totalizando seis — A, B, C, D, E e F), registradas em vídeo e áudio por uma assistente de pesquisa e transcritas posteriormente.

A apreciação do material foi feita a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011); foram integrados a essa proposta os procedimentos a partir dos núcleos de significação recomendados por Aguiar e Ozella (2013) para pesquisas com abordagem sócio-histórica, nos quais os autores propõem a organização do material de entrevistas em três diferentes itens, quais sejam: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Tais procedimentos serviram como inspiração, já que a roda de conversa difere de uma típica entrevista.

O brincar na escola foi tomado como parte do processo de mediação entre o local onde vivem (o campo) e o ambiente escolar, como revelador do social e do individual dos sujeitos pesquisados, mas outras relações e temas foram abordados, referentes às particularidades das crianças do campo, com novas questões que foram surgindo: “de que brincam em casa?”, “com quem brincam em casa?”, “o que fazem em casa quando não estão na escola?”, “quais animais conhecem?”. Assim, a partir do relato sobre o brincar e sobre a vivência da criança, os

significados das brincadeiras e as especificidades do campo foram se materializando.

Relacionamos as falas das crianças por temas similares que pudessem ser agrupados e que reverberam em muitas discussões sobre sua vida no campo, reafirmando que essa organização envolve um conhecimento prévio a respeito do tema de pesquisa, conforme indicam as reflexões de Buss-Simão (2014) sobre construção de dados.

O último passo na organização do material consistiu na construção dos temas presentes nas rodas de conversa, preparando para o nível de transversalidade temática (BARDIN, 2011) ou sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR & OZELLA, 2013), que deveriam, de algum modo, revelar pistas sobre o contexto de vida das crianças pesquisadas. Considerando o que nos diz Vygotsky (2010, p. 682): “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio”, os temas foram elaborados de forma que permitissem visualizar a relação das crianças participantes com o seu contexto de vida. Assim, foram identificados e organizados como núcleos de significação: vivência do brincar; convívio com animais; relações sociais; especificidades e atividades do campo; e interesses.

A síntese de cada um desses núcleos será apresentada, fruto de uma análise de conteúdo detalhada. Para Vygotsky (19/2000, p. 465) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...] o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso”. Assim, a observação envolve tanto a estabilidade dos significados provenientes das interlocuções com as crianças, quanto a complexidade dos sentidos que são produzidos naquele contexto.

VIVÊNCIA DO BRINCAR

Ao identificar o campo como meio de desenvolvimento infantil, lançamos mão das discussões propostas por Vygotsky (2010) no texto “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, em que o

autor discute o papel do meio no processo de desenvolvimento da criança e aborda o conceito de vivência como “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado — a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa — e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso” (VYGOTSKY, 2010, p. 686). A vivência pode ser pensada como uma situação experimentada de forma diferente por cada sujeito (envolvendo a experiência e a forma como esta o afeta), ancorada no meio (físico, social e cultural), que constrói a subjetividade de quem vivencia. Assim, o brincar, visto como uma situação concreta, configura-se como vivência, está ligado ao meio e nos diz sobre esse contexto no qual a criança se desenvolve: os brinquedos, as pessoas, os animais, o ambiente, os elementos da natureza.

O material disponível constituiu-se em condição para a estruturação das brincadeiras. Pudemos apreender nas interlocuções com Renato, a partir do que fez na brincadeira fotografada (uma bola) e do que gosta de fazer com a massinha (um cavalo), a vivência dessa criança, pois nem a bola, nem o cavalo se constituíram em modelos presentes no ambiente escolar. Isso implica que, ao considerarmos a afirmação de Vygotsky (2014, p. 7) sobre o processo criativo — “todos os elementos dessa situação são conhecidos da criança por experiência anterior, de outro modo, ela não poderia ter criado tal situação” —, o conteúdo que Renato atribui ao seu brincar com massinha indica a sua vivência com esses elementos. Ou seja, tudo isso carrega o sentido do meio que Renato vive.

É possível inferir, também, o sentido da relação entre o urbano e o rural nas brincadeiras, assim como nas análises de Bichara *et al.* (2012, p. 91): “O tema e o desenvolvimento do episódio estão totalmente inseridos na cultura local, porém o material utilizado revela a penetração do urbano, industrializado”. Isso acontece na brincadeira livre que tem como material a massa de modelar, na qual as crianças podem criar livremente, e naquela em que a professora disponibiliza os blocos lógicos. Na primeira, as crianças produzem cobras e outros animais presentes no local onde vivem e, na segunda, aparecem as construções como currais e casa de porcos, também existentes em seus cotidianos.

Outro sentido passível de análise envolve a relação entre local e o global, pois, conforme nos diz Sarmento (2004, p. 9):

Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares.

Os brinquedos empregados, apesar de terem sido produzidos em massa, não condicionaram e uniformizaram as brincadeiras dessas crianças e a cultura local se fez evidente no brincar. São experiências registradas (fotos e transcrições) por esta pesquisa que apontam para a necessidade de materiais que podem contribuir para a imaginação e para a criatividade da garotada.

VIVÊNCIA COM ANIMAIS

A vivência das crianças com os animais surgiu a partir dos conteúdos de algumas brincadeiras, tais como: a construção da casa de porcos com peças geométricas e a modelagem de cobra com massa, demonstrando o interesse delas pelo tema. As interlocuções demonstraram que, entre os animais que conhecem e os que têm em casa, apresentam uma faceta do rico repertório que vivenciam: caranguejo, cobra, cobra coral, cavalo, pato, cachorro, novilha, bezerro, bode, galinha, vaca, lagartixa, seriema, gato e galos de briga — riqueza que corrobora com a afirmação de Vygotsky (2010, p. 735) de que “o conteúdo das vivências deve contemplar o acesso ao conjunto da cultura humana”. Enquanto a presença de cachorros e gatos em casa tem um significado muito semelhante na convivência com animais em contextos urbanos e rurais, o campo ganha um contorno específico nas falas de Carlos: “lá em casa tem um bocado de vaca mansa e um bocado de cavalo”; e Marcelo: “na minha tem novilha, tem bezerro, tem cavalo, tem bode, cachorro, galinha... fica solto, fica no terreiro”, pois a presença de animais desse porte em casa possui um sentido que

diz respeito às moradias do campo, com espaço em que também há criação de bichos.

O convívio das crianças com os animais ocorre de diferentes modos: pela via do brincar — “Brinco com meu cachorro [...]” (MARCELO), “Brinco de pega-pega com meus primos [...] só e de dar banho nos galos com meu pai” (ISMAEL); pela via da preparação do animal como alimento — “Eu já comi pato também [...] foi meu pai quem pegou [...] foi minha mãe quem cozinhou” (CARLOS), “Eu já comi cobra [...] meu pai (pegou a cobra)” (ISMAEL); e ocorre, ainda, por meio de atividades de rotina com os bichos — “Nós nunca deu banho em nosso cachorro” (FLORA), “Eu dei” (BIJU), “É, eu durmo mais eles” (ISMAEL). Biju menciona que deu banho no gato e Ismael se refere aos galos quando diz que dorme com as aves.

As crianças apresentam significações diversas para as atividades com os animais, individuais e coletivas com adultos, nas quais evidenciam a intimidade com os bichos, corroborando com Corsaro (2011, p. 32), que diz que “rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”. E as atividades mostradas pelas crianças parecem cumprir essa função, pois aparentemente não houve estranhamento ou desconforto no relato de comer lagartixa, cobra, pato ou seriema, nem na narrativa sobre dormir com um galo.

Além das significações citadas, essa convivência demonstra a possibilidade de um sentido que confere especificidade ao campo: a ubiquidade dos bichos na vida das crianças pesquisadas, pois o campo é o meio onde é possível que ela participe do processo no qual a cobra e o pato são caçados, tratados e servidos como alimento; que o galo de briga cumpra a sua função no esporte (briga de galo) e também a de animal de estimação ao dormir com a criança; e que animais de grande porte, tais como novilha, bezerro e cavalo, convivam nas proximidades da casa, em contato próximo às crianças. Esse é o sentido que foi possível deduzir sobre a relação das crianças do campo com os animais, pois a presença dos mesmos — de diferentes formas (meio de transporte, alimento, brincadeira, ao dormir, no banho...) e em relatos, que poderiam ser estranhos às crianças urbanas — deixa claro que é uma convivência constante em todos os momentos e lugares.

RELAÇÕES SOCIAIS

As relações sociais, consideradas como elementos do meio, marcam o processo de desenvolvimento infantil e as vivências das crianças. As interlocuções que constituem os indicadores com a interface entre as relações sociais e o brincar revelam que as crianças brincam em casa com os próprios irmãos, sozinhas ou com os pares, colegas da mesma turma da escola, que moram próximos: “Eu brinco com minha irmã também” (MARCELO); “Eu brinco lá em casa também... com minhas irmãs” (CARLOS); “Brinco... sozinha (bicicleta)” (FELÍCIA); “Eu brinquei na casa de Carlos, fui pra lá brincar mais ele” (FLORA). Tais escolhas, restritas aos irmãos, podem ser reflexo da configuração geográfica das moradias, pois são lotes e sítios com um afastamento considerável, que justifica o isolamento das famílias e, conseqüentemente, das crianças.

A partir das relações estabelecidas entre essas crianças, podemos nos referir à cultura de pares “na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessárias para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 53). As crianças, nas interações que ocorrem no processo do brincar, têm a oportunidade de produzir a partir da apropriação feita nas interações com o mundo adulto, a exemplo dos conteúdos de brincadeiras: a construção da casa dos porcos feita por Marcelo, com blocos lógicos, e a construção de uma espingarda, feita por Flora, com peças de encaixar.

As interações sociais que ocorrem na vivência das crianças com os adultos e que produzem a cultura desses sujeitos assinalam o processo do brincar presente na escola, revelando marcas específicas do dia a dia. Tais inferências podem ser reforçadas pela ideia de Vygotsky (1986) que apresenta a cultura como um produto da vida social e da atividade social do humano, implicando de forma mais ampla dizer que tudo que é cultural é também social.

Como se pode constatar, fica evidente nas brincadeiras a parceria com crianças da família ou com aquelas que moram próximas, fato que pode ser explicado pela grande distância entre os lotes;

o mesmo apareceu nos resultados apresentados por Felipe (2013) sobre as condições da infância em áreas de assentamento da reforma agrária no sudeste do Pará.

Outra análise possível aponta para o distanciamento entre crianças e adultos, pois os adultos não são citados nos indicadores “com quem brincam na escola”, “com quem brincam em casa” e “com quem gostam de brincar”. A ausência de adultos como companheiros é notável nas falas de meninos e meninas e, dessa forma, no contexto da pesquisa, o brincar tem a significação das relações entre crianças. Apesar de os adultos não serem apontados como parceiros nas brincadeiras, eles aparecem como aqueles que ensinam os jogos e atividades. Foi possível perceber que a professora ensinou brincadeiras a Renato (com massinha) e a Carlos (com peças do alfabeto móvel); e Renato também afirma que aprendeu a andar de bicicleta com o pai. Esses dados fortalecem os resultados discutidos por Silva e Silva (2013) e Felipe (2013), de que o processo de desenvolvimento de crianças assentadas tem a marca das relações com as pessoas com as quais convivem.

ESPECIFICIDADES E ATIVIDADES NO CAMPO

O diálogo com as crianças colocou em evidência vários elementos que fazem parte da sua rotina e compõem o meio em que vivem, justificando a construção desse núcleo de significação, com os indicadores: lenha, meios de transporte, perto de casa, espingarda e afazeres quando não estão na escola. A importância de tais elementos pode ser asseverada no argumento de Rogoff (2005, p. 15): “As pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades”. Assim, os indicadores revelam práticas familiares e circunstâncias do meio que favorecem a compreensão dos elementos que permeiam o desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, podemos citar: “lenha”, “meios de transporte”, e “espingarda”. Esses elementos surgem como conteúdo das brincadeiras e, ao serem explorados na roda de conversa,

apresentam-se como componentes da vida no campo. Eles cumprem as duas funções que Vygotsky (2010) atribui ao meio, pois são concretos, objetivos e influenciam as atividades das crianças, quando aparecem no brincar.

Corsaro (2011, p. 128) assevera: “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”. A convivência partilhada com a lenha ganha significação no brinquedo quando Marcelo fala que tem um caminhão de carregar madeira. Nesse mesmo viés, a espingarda que Flora conhece do seu cotidiano ganha significado no jogo de encaixar, pois, quando questionada sobre o objeto, ela se refere às armas que um vizinho, o tio e o pai têm para matar passarinho.

Retomo o trecho acima para explorar outra especificidade do meio no qual vivem Renato e Biju: o cozinhão. Em conversa com a merendeira da escola, esta descreveu o cozinhão como sendo um fogão à lenha amplo, com várias bocas (algumas grandes), compartilhado entre as famílias que moram no mesmo lote. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao empregar a palavra cozinhão, ausente dos dicionários com esse significado, Renato exemplifica o que Vygotsky (2010, p. 690) nos diz: “A criança não inventa sua própria língua, mas encontra palavras já prontas, asseguradas por coisas prontas, e assimila nossa língua e o significado das palavras das quais é portadora da nossa língua”. Assim, o cozinhão é mais uma especificidade do meio no qual tais crianças vivenciam a infância, com o significado alicerçado nas práticas daquela localidade. A palavra cozinhão pode ser a junção de “cozinhar” + sufixo “-ão”, cujo significado, de algo grande que serve para cozinhar, e que é utilizado coletivamente, pode indicar peculiaridades da realidade estudada no compartilhamento de aspectos essenciais à sobrevivência (a alimentação), em contraposição ao isolamento imposto pelas distâncias das moradias do campo, talvez influenciada pela luta do processo dos assentamentos.

As respostas para a pergunta “o que você faz quando não está na escola” constituíram o indicador “afazeres quando não estão na escola” e revelam que, além de brincar, as crianças participam dos trabalhos domésticos. Os resultados se assemelham com o que Felipe (2013, p. 35)

discute a respeito da infância em assentamento: “As crianças podem responder por certas atividades, na presença ou na ausência dos adultos, por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos, lavar as louças, encher os litros da geladeira, entre outros”, e também com os resultados de Pasuch e Moraes (2013), em que as crianças apresentam o contato familiar como intenso e direto, constituído por situações de convívio doméstico e também de trabalho.

INTERESSES

Durante as rodas de conversa, a opção por seguir um roteiro com um número reduzido de perguntas feitas às crianças e relacionadas às brincadeiras fotografadas não impossibilitou que outros temas surgissem, a exemplo dos desenhos animados e músicas de que gostam. Os itens anteriores evidenciaram significações particulares das vivências das crianças pesquisadas, ancoradas no meio em que estão inseridas; porém, quando indicam interesses por desenho animado e músicas revelam o mercado de produtos culturais e de consumo para a infância, envolvendo desde os brinquedos, alimentos até os desenhos. Sarmiento (2004, p. 6) assinala que “há várias infâncias dentro da infância global”. Essa infância globalizada fica evidente na fala das crianças ao se referirem de forma detalhada aos desenhos animados que alcançam os quatro cantos do mundo, a exemplo de “A Era do Gelo”.

A música também aparece como um interesse no universo de Ismael, que levou para a escola uma violinha de plástico, cuja fotografia disparou a interlocução na qual ele se refere ao gênero musical *funk* como a música de que gosta, não oferece pistas acerca da corrente ou estilo de sua preferência, mas suas respostas apontam um interesse reduzido a este estilo.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados discutidos neste trabalho mostram que as crianças contribuíram para o conhecimento sobre a realidade do

campo e que suas análises podem se constituir em subsídios para o planejamento de práticas educacionais. Apesar de o propósito aqui ser o de investigar o que foi produzido pelas crianças durante as brincadeiras, assim como o que foi relatado por elas nas rodas de conversa, uma ausência merece nota: a de elementos da natureza na Escola Landim e, conseqüentemente, a desses dados no brincar na escola das crianças pesquisadas. Não há água, árvores, gravetos, folhas, sombras, frutos, sementes ou qualquer elemento da flora local que possa participar das brincadeiras, o que pode dificultar a relação entre o brincar e os elementos da natureza, tão discutida nos estudos sobre o brincar e as crianças do campo (FELIPE, 2013; SILVA & SILVA, 2013). Destarte, nas práticas propostas pela professora (ações, atividades, nos materiais utilizados em sala ou nas discussões), observadas e registradas ao longo da pesquisa, não há referência aos elementos da natureza que estão presentes no meio em que meninos e meninas vivenciam suas infâncias, então essas práticas não legitimam uma educação como espaço de fortalecimento e valorização da identidade e do modo de vida dessas crianças do campo.

Para finalizar acrescentamos que, segundo Vygotsky (2014, p. 32), “o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio”. Diante das análises, é possível perceber que a Educação Infantil construída (incluindo práticas, planejamento de espaços, discussões com as crianças e materiais) não dialoga com os elementos do contexto rural, diante da riqueza de significados e sentidos que essas crianças nos oferecem sobre as suas vivências. Há que se conhecer uma realidade, sua história, suas marcas e suas especificidades, para que possamos desenvolver um processo educacional, compartilhá-lo, compactuar com ele, ou mesmo intervir nele de forma ética, com propostas que fortaleçam a identidade e os modos de vida dos sujeitos que compõem essa realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BICHARA, I.D.; COTRIM, G.S.; BRANDÃO, I.F. O local e o global no Faz de Conta em contextos não urbanos. In: BOMTEMPO, E.; GOING, L.C. (Orgs.). *Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação*. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 81-98.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010*. 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 27 out. 2016.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 37-59, jan.-abr. 2014.

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

FELIPE, E. da S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-40.

GUIMARÃES, S. O.; PAULA, A. de. Análise da percepção ambiental de produtores rurais do Assentamento Amaralina, Vitória da Conquista – BA. *Enciclopédia Biofesra*, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 9, n. 16, p. 1662-81, 2013. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013a/agrarias/analise%20da%20percepcao.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2015.

PASUCH, J.; MORAES, E.V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 77-89.

ROCHA, A.A.; FERRAZ, A.E. de Q. *Atlas geográfico de Vitória da Conquista – BA*. Vitória da Conquista: Editora dos Autores, 2015.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2016.

SILVA, J.B. da; SILVA, A.P.S. da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 167-183.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf?>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 21, v. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf?>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Recebido em 20 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 20 de junho de 2017.