

Ruralidades contemporâneas: modos de ser, viver e de agir de crianças da roça

Contemporary ruralities: ways and meanings of being and acting of children rural area

Ruralidades contemporâneas: formas de ser, vivir y actuar de niños rurales

Charles Maycon de Almeida Mota
Universidade do Estado da Bahia/ SME-Várzea do Poço
charlesmaycon22@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

Fabrcio Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana
faolis@uol.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia
jhanrios1@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

RESUMO

Este artigo busca compreender os sentidos de infâncias em contextos rurais a partir das concepções de ruralidades contemporâneas. Neste trabalho, adotamos como aporte teórico as discussões de Sarmento (2005), Passeggi (2011, 2014, 2016), Carneiro (1998, 2012) e Rios (2011). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que as narrativas de crianças da roça foram o mote da investigação. Utilizamos como dispositivo de pesquisa a roda de conversa - ciranda narrativa com dez estudantes entre 8 e 11 anos de 3º, 4º e/ou 5º anos da classe multisseriada de uma comunidade rural situada, interior da Bahia. Os resultados trouxeram uma maior compreensão a respeito de infâncias na roça, evidenciando os fazeres e afazeres de crianças que vivem e convivem em espaços rurais. A conclusão é de que a infância na roça é produzida a partir das ações que estão embutidas nos modos de ser, fazer e viver das crianças de localidades rurais.

Palavras-chave: Classe multisseriada. Infâncias. Pesquisa (auto)biográfica. Ruralidades.

ABSTRACT

This article seeks to understand the meanings of childhood in rural contexts from the conceptions of contemporary ruralities. In this work, I take as theoretical contribution the discussions of Sarmento (2005), Passeggi (2011, 2014, 2016), Carneiro (1998, 2012) and Rios (2011). It is a qualitative research in which the narratives of children of the countryside were

the motto of the investigation. I used as a research device the conversation circle - narrative wheel with ten students between 8 and 11 years of 3rd, 4th or 5th years of the multigrade class of a rural community located in the interior of Bahia. The results brought a greater understanding of childhood in the countryside, highlighting the actions and tasks of children living in rural spaces. The conclusion is that childhood in the countryside is produced from the tasks and activities that are embedded in the ways of being, doing and living of the children of rural locations.

Keywords: *Childhood. Multigrade class. Research (auto)biographical. Ruralities.*

RESUMEN

Este artículo busca comprender los significados de la infancia en contextos rurales a partir de los conceptos de las zonas rurales contemporáneas. En este estudio, adoptamos como contribución teórica las discusiones de Sarmiento (2005), Passeggi (2011, 2014, 2016), Carneiro (1998, 2012) y Ríos (2011). Esta es una investigación cualitativa en la que las narrativas de los niños rurales fueron utilizadas para el desarrollo de la investigación. Usamos como dispositivo de investigación el círculo de conversación - ciranda narrativa con diez estudiantes entre 8 y 11 años de 3º, 4º o 5º grado de la clase multigrado de una comunidad rural ubicada en el interior de Bahía. Los resultados trajeron una mayor comprensión de la infancia en los campos, destacando las actividades y tareas de los niños que viven en espacios rurales. La conclusión es que la infancia en el campo se produce a partir de acciones integradas en las formas de ser, hacer y vivir de los niños en zonas rurales.

Palabras clave: *Clase multigrado. Infancia. Ruralidades (Auto) investigación biográfica.*

Introdução

O contexto da infância na contemporaneidade tem se apresentado de maneira muito diversa e complexa, correspondendo de forma bem específica à realidade de diferentes grupos sociais, significando uma construção histórica e social que tem relação com os aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos de cada um destes grupos.

A infância é um processo construído social e historicamente, a partir dos contextos em que cada criança vivencia. Desse modo, os sujeitos da infância questionam, narram, refletem, formulam hipóteses para explicar, a si e a outros, fenômenos que percebem em seu entorno. A criança quer descobrir os porquês do mundo; os porquês para o que vê, para o que sente, cheira, para o que incomoda e o que agrada. Nesse movimento, a infância é uma etapa de vida na qual as descobertas emergem de modo singular, sobretudo quando a criança vivencia o espaço em que está inserida e produz sentidos a partir de suas próprias vivências. Nesta lógica, principalmente no espaço escolar, a criança está disposta a ser envolvida por histórias fascinantes, às vezes criadas em sua própria realidade local, em outros momentos, por imagens curiosas que produz do ambiente em que vive e, por isso, produz investigações fantásticas sobre aquilo que tem

curiosidade e sobre aquilo com o quê e com quem ela interage. Assim, é a infância a etapa de vida em que o sujeito constrói seus pensamentos, e para “reestruturar o pensamento permanente” e “construir conhecimentos precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz” (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 154).

No movimento formativo que a infância gera, a criança insurge como um sujeito que produz sentidos para as suas vivências e experiências, demarcando o contexto em que vive de modo singular, o que lhe permite construir modos de ver, ouvir, viver e sentir as relações com o ambiente natural e com as pessoas com quem estabelece vínculos interativos. A escola é um lugar privilegiado para essa construção de sentidos, mesmo porque a criança não só vai à escola para aprender, mas sobretudo para produzir sentidos sobre sua vida e revelar as vivências que logra no contexto familiar, com a roça, com a casa, com a rua onde mora, com os amigos, etc. É nesse movimento, que a criança constrói modos de sentir e conceber o ambiente vivido, gerando, em determinados momentos, uma outra compreensão sobre si e sobre o lugar vivido, imprimindo a este lugar, no caso deste trabalho a roça, outros jeitos de ser e de agir, que demarcam os espaços em outras lógicas estruturantes. Tal vivência promove modificações que caracterizam os espaços a partir de uma contemporaneidade, que traz consigo uma nova forma e ordem de organização do vivido e do próprio espaço. Assim, compreendemos que a infância na roça é fruto de um jeito peculiar de viver o espaço, caracterizando-o com o que, neste texto, concebemos como ruralidades contemporâneas.

Cabe mencionar que, a partir das concepções sobre as ruralidades contemporâneas, os espaços rurais passaram a ter sentidos outros que reposicionam estes lugares como espaço de vida e de produção de cultura, desencadeando possibilidades que consideram os modos de ser, fazer e viver significativos, sobretudo nos contextos dos territórios rurais, em que a infância e outras dimensões da categoria geracional vão se constituindo singularmente, possibilitando aos atores e atrizes que vivenciarem cada uma dessas dimensões, construindo-se como sujeitos da experiência.

Neste sentido, a infância e suas dimensões são reveladas nos diferentes modos de compreensão que o sujeito constrói sobre si pelas suas próprias narrativas. O narrar os acontecimentos vividos, ainda na infância, se configura como um modo de compreensão que a criança desenvolve sobre si e sobre como ela própria imprime sentido ao vivido. As narrativas (auto)biográficas têm sido uma grande potência para evidenciar o que estes atores e atrizes (re)significam a partir das vivências que tem nestes espaços. A narrativa

de crianças da roça demonstra que os processos de autobiografização e heterobiografização são conceitos que trazem em si condições para que as narrativas na infância sejam construídas e possam representar os sujeitos da infância e suas experiências. Passeggi (2016) colabora com tal pensamento quando reitera que:

(...) é inegável que a criança constitui-se narrador ouvindo histórias, sobretudo de seus familiares mais velhos, pai, mãe, avós, irmãos. Nessas transmissões intergeracionais, o processo de heterobiografização ocupa um lugar central na vida da criança do ponto de vista cognitivo, afetivo e emocional. (PASSEGGI 2016, p. 55)

Desde cedo as crianças já conseguem fazer suas narrativas considerando uma temporalidade que transversaliza as narrativas de si, estabelecendo uma ordem de importância para os fatos que narram, seja no momento em que narram de si ou daquilo que narraram para elas nos espaços que frequentam (família, escola e igreja). Nesse caso, essa temporalidade se apresenta quando o sujeito elege os fatos e os organiza de maneira atemporal e de acordo ao que escolhe como relevante em suas trajetórias de vida e escolarização.

Por considerar as narrativas infantis como um movimento que nos possibilita compreender como a(s) infância(s) (re)significa(m)-se na contemporaneidade e como tem sido produzida(s) em contextos rurais, tomamos como indagações as seguintes questões: Como tem se apresentado o contexto da infância nos espaços rurais na contemporaneidade? Como as ruralidades contemporâneas (re)significam o ser criança da roça?

Nessa direção, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo de compreender os sentidos da infância em contextos rurais a partir das concepções de ruralidades contemporâneas. Foram os objetivos específicos: perceber como os alunos de escolas multisseriadas compreendem seu percurso de vida-escolarização na infância; compreender quais os sentidos e significados o ser criança da roça no contexto das ruralidades contemporâneas. A roda de conversa foi o dispositivo de pesquisa utilizado para a recolha das narrativas, também considerada como ciranda narrativa. Os sujeitos da pesquisa foram crianças da roça que estudam em classe multisseriada, situadas na cidade de Várzea do Poço¹, no interior da Bahia.

¹ Considerado como município rural por ter uma base de renda centrada na agricultura familiar e na pecuária, contando com uma população de 8.809 habitantes, distribuídos em 5.810, residentes na sede e 3.098 residentes em roça e povoados. Várzea do Poço está localizada no semiárido do Nordeste, fazendo parte do Território da Bacia do Jacuípe. (VÁRZEA DO POÇO, 2015).

Cabe ressaltar que tal pesquisa teve um caráter qualitativo e se fundamentou na abordagem da pesquisa (auto)biográfica que considera a vida, os contextos em que esta acontece e dá sustentação ao que os sujeitos falam de si. Nesse sentido, as bases de análise dessas narrativas têm forte influência das discussões embasadas na hermenêutica.

Adotar uma concepção de análise pautada na vertente da hermenêutica requer que consideremos aspectos que se encontram em dois planos, nos quais os sujeitos podem ser compreendidos. Um se refere ao plano do individual, do particular, das especificidades de cada um e cada uma que vive e convive em espaços rurais; outro está na dimensão do contextual, do global, do todo em que estas pessoas estão inseridas. Assim, cabe mencionar a importância de levar em conta estes dois aspectos como maneira de compreender e interpretar os modos de ser, fazer e viver dessas pessoas numa proposição de traduzir o que estes espaços são e como implicam nos modos de vida.

Nesse sentido, vale ressaltar que, quem quer compreender alguma coisa precisa deixar que essa coisa diga por si só, pois a hermenêutica autentica o princípio da receptividade à alteridade, ou seja, não se busca o que não existe na coisa que pretendemos compreender. O que se busca são as questões prévias ou próprias que já existem no sujeito e em sua realidade. Essas questões podem nos trazer o pensamento da contradição ou da concordância. Nenhum deles, pois, poderá ser ignorado, mas sim compreendido e interpretado a partir da condição hermenêutica e fenomenológica, gerando questionamentos a respeito de cada contradição ou concordância que forem surgindo como forma de imersão nas realidades de vida e dos modos de viver dessas pessoas que compõem os territórios rurais.

Nesse caso, não podemos tomar nossas opiniões próprias como condição de interpretação, desconsiderando o que os sujeitos e suas realidades apresentam. Com isso, entendemos que aventurar-se no exercício da hermenêutica e buscar compreender os modos de ser, fazer e viver em contextos rurais é abrir mão de (pré)conceitos construídos sob uma determinada lógica como possibilidade de abertura ao empreendimento de lógicas outras, já que o processo de compreender nos sugere a participação da vida a partir das realidades de vida de outrem.

Ao considerar a necessidade de compreender as subjetividades de sujeitos da infância como indivíduos que já têm uma experiência de vida, uma concepção de mundo e estão envolvidos por uma realidade de fazeres e afazeres sobrecarregada de sentidos e

significados, tomamos como ponto central “o nexos da vida tal como se oferece ao indivíduo (e como é revivido e compreendido no conhecimento biográfico de outros indivíduos) [e que] se fundamenta no significado de determinadas vivências” (GADAMER, 1997, p. 342).

O presente texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos como as pesquisas com crianças vêm sendo desenvolvidas e como aconteceu a recolha das narrativas infantis no contexto rural. Em seguida, discutimos sobre os fazeres e afazeres da/na roça, situando como a infância é produzida neste espaço mediante as concepções das novas ruralidades. Por fim, trazemos as narrativas das crianças para compreender como estas revelam os lugares em que vivem sua infância.

Veredas e atalhos: desenvolvimento da pesquisa com crianças da roça

A pesquisa (auto)biográfica com crianças da roça se constitui como um espaço permeado de possibilidades e sentidos, tanto para o pesquisador quanto para as crianças que participam da pesquisa. Entendemos como possibilidades porque nos oportuniza compreender a vida e o contexto em que as vivências acontecem. Já como sentidos pelo fato de poder perceber o sujeito em sua inteireza, como este se relaciona consigo mesmo, com o outro e com este espaço da vida em que está inserido.

Perceber o sujeito em sua inteireza nos mobiliza a pensar a partir de uma ontologia que constitui o ser-sendo como expressão da presença, concebida aqui como uma dimensão que propõe entender os modos de pensar, fazer e viver na roça pela condição própria que este sujeito se apresenta. É importante considerar que a compreensão do ser-sendo inclui a concepção de que a presença traz em si um ente que coloca o ser, sendo, condicionando-se no acontecer de um presente histórico. Para Heidegger (2015), essa presença é portadora de uma multiplicidade de primados como o ôntico, em que a presença se mostra como um ente determinado pela condição de existência do ser; o ontológico que versa sobre a própria condição de a presença em si mesma determinar essa condição de existência e o primado ôntico-ontológica que compreende todas as ontologias. “A analítica ontológica da presença em geral constitui a ontologia fundamental e que, portanto, a presença se evidencia como o ente a ser, em princípio, previamente interrogado em seu ser” (HEIDEGGER, 2015, p. 51).

Essa condição de uma ontologia que propõe a interrogação do ente a ser em seu próprio ser, revela a dinamicidade que o pesquisador necessita compreender, sabendo que

tal interrogação se organiza em torno dos mecanismos que nos possibilitam entender os modos de vida na roça como uma presença que condiciona o ente a um ser-sendo.

A concepção epistemológica das narrativas (auto)biográficas vem fundamentar-se na ciência do humano, das interações e relações sociais. Isso faz com que o método (auto)biográfico se torne legítimo, não apenas em decorrência de ser um método que se utiliza da narrativa, mas, também, porque a biografia, segundo Ferrarotti (1988), é uma microrrelação social. Neste sentido, a criança se insere no universo relacional na roça e revela, pelas narrativas, as vivências logradas nas ruralidades contemporâneas. Aquele que narra sua história de vida, ou até mesmo de formação, sempre narra para alguém.

A criança, no processo de elaboração de sua narrativa, sempre considera o fato de que há a necessidade de estabelecer uma comunicação com o outro, considerando o contexto em que vive. Assim, ao produzir a narrativa, traz para o texto elementos que demonstram a intencionalidade de trazer à baila aquilo que considera relevante contar/narrar. Isto se aplica à situação da narrativa, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a produção de sentidos que a criança produz. É desta dimensão que compreendemos o que nos diz Ferrarotti (1988, p.19), ao afirmar que: “[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas o relato da totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Neste contexto epistemológico em que se inscreve a narrativa, optamos pela proposta da ciranda narrativa (roda de conversa) com crianças de espaços rurais com idade de 8 a 11 anos e estudantes de classes multisseriadas. Cabe ressaltar que a escolha da ciranda narrativa se apresenta neste trabalho tanto como dispositivo de pesquisa, como dinâmica de organização do grupo para a coleta de dados por possibilitar aos envolvidos na pesquisa – crianças e pesquisador – uma posição de reciprocidade em que os pares se colocam lado a lado e de frente uns com os outros, trazendo para o espaço o sentimento de confiança que reflete a intenção de igualdade de oportunidade para todos os envolvidos na pesquisa. Essa proposta de ciranda narrativa tem inspiração nas produções desenvolvidas por Passeggi (2014).

Participaram da ciranda narrativa 10 crianças que vivem na roça e estudam em classe multisseriada. São estudantes dos 3º, 4º e 5º Anos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessas, 4 estão matriculadas no 3º ano, 3 estão matriculadas no 4º ano e as outras 3 estão matriculadas no 5º ano. Tal classe está situada em uma comunidade rural

do município de Várzea do Poço, interior da Bahia. Cabe mencionar que utilizamos as narrativas de apenas 7 dessas crianças.

O roteiro para o momento da ciranda narrativa foi pensado, inicialmente, da seguinte maneira: a) Apresentação entre os sujeitos do grupo que compõe a ciranda narrativa; contação da história “A escola dos bichos”² elaborada pelos pesquisadores como um disparador pedagógico; b) apresentação da proposta de escrita com a seguinte consigna: Após conhecermos sobre o professor Alonso-Corujão e seus alunos, gostaríamos que cada um escrevesse seu nome, o que faz quando está na escola e o que faz quando está fora dela.

É importante destacar que no movimento da ciranda narrativa as crianças foram interagindo com os personagens apresentados na história “A escola dos bichos” de maneira bem significativa, apresentando conhecimentos específicos aprendidos na escola sobre as espécies de cada animal presente na história, bem como saberes populares repassados pelas famílias e comunidade a respeito desses animais. Com a dinamicidade desse momento da ciranda narrativa com crianças da roça foi surgindo a necessidade de readaptações no momento por conta do tempo e do conhecimento prévio de cada criança. Isso justifica a utilização das palavras “Veredas e atalhos” que intitulam esta parte do texto.

No decorrer do artigo, utilizamos o termo “roça” para fazer referência a uma ruralidade específica que está centrada na semiótica da terra, em que, sentidos, itinerários, significados e ressignificações acontecem cotidianamente em caminhos diversos existentes num território configurado por “[...] uma cartografia que passa às margens das roças, que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas” (RIOS, 2011, p. 21). Em meio a estes caminhos diversos encontram-se, nos espaços da roça, veredas e atalhos que estão presentes no percurso realizado pelas pessoas que vivem e convivem em espaços rurais como possibilidades dessas pessoas tomarem, muitas vezes, para poder chegar mais rápido à escola, às casas dos vizinhos, à igreja, à venda³, já que a maior parte dessas pessoas que moram nesta região, ainda, fazem seus trajetos a pé, em animais, em bicicleta ou motocicleta.

² A escola dos bichos foi um texto elaborado a partir da realidade de vida das crianças da roça, seus personagens são animais nativos da caatinga que habitam essa região norte da Bahia, tomando como ponto inspirador a dinâmica da classe multisseriada. Este texto serviu como disparador pedagógico no momento da ciranda narrativa.

³ Pequeno armazém que geralmente está situado em alguma propriedade mais centralizada nas comunidades rurais.

Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica com sujeitos da roça tem ampliado os horizontes para os docentes que atuam nestes espaços por evidenciar as potencialidades que existem nas classes multisseriadas, trazendo para estes espaços visibilidades outras. Dessa forma, as narrativas desses sujeitos colaboram para o movimento de reflexividade formativa, tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos nas pesquisas.

A narrativa de crianças da roça ganhou visibilidade e vem se ampliando a partir da superação de concepções que as colocavam como sujeitos desprovidos de experiências e sem condições de falarem por si mesmas. Para muitos professores, a infância era tomada, apenas, como uma fase da passividade⁴, em que o sujeito não trazia conhecimento sobre a vida por ser inexperiente. Com os variados estudos sobre a infância e com o desenvolvimento de pesquisas com esses sujeitos, a visão sobre a infância tem sido modificada, conforme preconiza Sarmiento (2005, p. 363), ao defender que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Neste caso, a infância é (re)considerada como uma fase na qual os sujeitos têm suas experiências, são sujeitos de direito e podem dizer e ouvir sobre os processos pensados por eles e para eles.

Para Larossa (2011), qualquer cultura repassa saberes e modos de uma experiência de si. Assim sendo, todo sujeito que é novo em uma cultura aprenderá a ser pessoa a partir da interação com essa cultura, tornando-se sujeito da experiência ao relacionar-se com o mundo exterior, evidenciar a experiência que já tem de si e interagir com a experiência que as outras pessoas trazem de si mesmas. Neste caso, a educação acaba sendo o espaço em que são construídas e transmitidas essa experiência das pessoas que já vivem em determinada cultura.

Então, consideramos a criança como um sujeito da experiência por compreendermos que esta ao iniciar a vida já pode sentir e ser sentida, tocar e ser tocada, envolver e ser envolvida, construindo sentidos e significados a partir de cada situação que tem a oportunidade de vivenciar, seja na interação com sua família ou com colegas e professores nos espaços da escola. As experiências constituídas por uma criança não podem ser consideradas como algo menos importante ou sem relevância por ser uma construção inicial, já que serão estas experiências a base para a construção de outras diversas ao longo da vida. Os sentidos são fundantes para a produção do intelecto. Ideia

⁴ O termo “passividade” está sendo tomado aqui como forma de expressar que a criança era vista como um ser que apenas aprendia através daquilo que alguém com maior idade lhe ensinara, ou seja, representa a concepção do transmitir ensinamentos e conhecimento.

com a qual concorda Passeggi (2016, p. 61) ao afirmar que “nada está no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos”.

Esse movimento que envolve a criança e proporciona que esta se torne sujeito da experiência, seja a partir da transmissão de experiências de outras pessoas (familiares, colegas e professores) ou da experiência que essa criança já tem de si mesma, é constituído especificamente em torno das narrativas em que está envolvida. Nesta lógica, estas narrativas estão presentes em todos os espaços que permeiam a vida dessa criança.

É através da narrativa (escrita ou oral) que as crianças da roça contam de si para si mesmas e para os outros, expressando seus anseios, medos, emoções e expectativas. Com as narrativas, as crianças têm a oportunidade de se posicionar como um sujeito de direito ao representarem, por meio da linguagem, o mundo em que vivem, indicando o que gostariam de modificar ou não em suas realidades de vida. Assim, a narrativa passa a ser considerada como um elemento importante nestes espaços, não somente pela possibilidade de evidenciarem quem estes sujeitos são, mas pela condição de reflexividade, em que tais sujeitos ressignificam a vida a partir de quem são, prospectando um vir-a-ser, possibilitando a revelação do sujeito em devir.

Tal reflexividade passa a ser, neste processo de narrativas das crianças da roça, o movimento que o próprio sujeito que narra produz a partir dos elementos de sua subjetividade e do processo de intersubjetividade que este vivencia nos grupos em que faz parte (espaço familiar, escolar e religioso). Com isso reiteramos o pensamento de Passeggi (2016, p. 56) quando defende que “contar as experiências vividas (autobiografização), e aprender com a história do outro (heterobiografização), faz parte da nossa humanidade”.

Entre fazeres e afazeres: infância(s) no espaço rural

O espaço rural no Brasil, ainda, tem sido um lugar da ausência de políticas públicas, o lugar do não-acesso ou do difícil acesso, em que estigmas e estereótipos vão sendo (re)produzidos por aqueles que não conhecem a realidade destes contextos e das pessoas que vivem e convivem em áreas rurais no Brasil. Assim, vão se perpetuando (pré)conceitos a respeito das diversas maneiras de ser, viver e fazer das pessoas oriundas destes espaços.

Um dos critérios utilizados para a (re)produção dos estigmas e estereótipos está fundamentado por concepções sustentadas pelo binarismo cidade-campo, rua-roça, urbano-rural, tradicional-moderno, reforçando o ideário de que para o rural está reservado o arcaico, atrasado e o retrocesso e para o urbano reserva-se o oposto do que

tem sido atribuído ao rural. Assim, muitos ainda desconsideram toda a produção de sentidos e fazeres existentes no contexto da roça, como se este fosse, apenas, o lugar da extração de matérias-primas e de produção pecuária e agrícola.

Estudos e pesquisas nas áreas das ciências sociais e da educação têm apresentado os territórios rurais por outras lentes. Isso vem possibilitando uma maior compreensão a respeito das diversas formas de ser, fazer e viver nestes espaços. Neste sentido, conforme Carneiro (2012) o rural vai sendo associado a uma resignificação da cultura e da natureza e passa a ser concebido como um espaço não mais reservado, apenas, para a produção de alimentos e fornecimento de matérias-primas, mas sim como um lugar onde são produzidos bens simbólicos e culturais. Conforme Mota, Silva e Rios:

As atividades desenvolvidas no meio rural apresentam especificidades próprias, levando em conta a multiplicidade de sentidos que se encontram embutidas nas relações estabelecidas com os elementos naturais que se colocam nestes lugares. Neste sentido, a produção da vida na roça rompe as estruturas fundamentadas nas lógicas de uma economia centrada nas formas de exploração do ambiente e das pessoas, que estão focadas na produção de outros valores e princípios que se dão a partir das relações de alteridade e com o espaço vivido e inventado. (MOTA, SILVA E RIOS, 2017, p. 854)

Com isso, cabe mencionar que os termos “fazeres e afazeres” que são utilizados para intitular esta parte do texto derivam de sentidos e significados produzidos especificamente nas relações que as pessoas da roça estabelecem consigo mesmas, com o outro e com a natureza existente nestes lugares. Então, atribuímos para o termo “fazeres” tudo que está relacionado aos variados modos de agir, ser e viver em contextos rurais. Nisto se encontram as diversas formas de representação da vida que trazem sentidos e significados para valores e princípios que estão implícitos às ações que materializam o viver na roça. Para o termo “afazeres” entendemos como designativo de todas as atividades que são desempenhadas por crianças, jovens, adultos e idosos que vivem e convivem nos espaços rurais como tarefas obrigatórias e de responsabilidade de cada um para a manutenção da casa e da família.

Logo, as atividades peculiares dos contextos rurais se configuram na lida com os afazeres da casa, que vão desde o limpar os terreiros ao preparo das refeições, tudo de maneira bem artesanal, nas atividades de plantio, cultivo, colheita e manejo de animais. Em meio a esses contextos, meninos e meninas da roça dividem as atividades do trabalho com as atividades do estudo quando conseguem.

Conforme Rios (2011, p. 64), “os princípios que regem a vida das pessoas que moram na roça determinam que, desde cedo, todos e todas trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos”. O espaço da roça passa a ser o local em que as aprendizagens acontecem, sendo considerado como de grande importância para as pessoas desses contextos. Assim, as relações entre pai, mãe, filho e filha vão acontecendo de acordo com as tradições e com a natureza, onde a constituição do ser-fazer propõe diversificadas aprendizagens que são tidas como não-formais.

Partindo da compreensão de que a vida na roça é regida por princípios que instituem para meninos e meninas a realização de tarefas ou trabalhos que a estes cabem na organização do espaço da casa estabelecida por cada família, é importante ressaltar que a infância na roça encontra-se permeada por fazeres e afazeres fundados em princípios e valores inerentes à vida nos territórios rurais. Em meio aos fazeres e afazeres, encontram-se o brincar e o estudar como atividades inerentes à(s) infância(s) no espaço rural, sendo a escola o local reservado para o encontro de meninos e meninas da roça poderem estabelecer relações diversas que são construídas ao estudarem e ao brincarem.

É ainda no contexto dos fazeres e afazeres que as crianças na roça ressignificam os lugares, compreendendo-os de um ponto de vista peculiar por estarem inseridos numa dinâmica organizacional de tarefas e de modos de ser e de brincar. Assim, é na escola que elas revelam sentidos e modos de viver que se constroem efetivamente na tessitura do ambiente e das relações que ali se estabelecem. No contexto das ruralidades contemporâneas, as crianças vão produzindo novos jeitos de ser, de entender e de viver na roça, estando presentes, ainda, as questões de gênero, uma vez que meninos e meninas ainda possuem fazeres e afazeres distintos. Ser da roça, viver nela tem a ver com uma questão cultural que socialmente está constituída pelos percursos históricos que cada sujeito vive, desde os momentos de brincadeiras, aos seus diversos tipos. Trata-se de um processo da infância que mantém estreita relação com os valores sociais e culturais de grupos nos quais estas crianças vivem, que no caso do estudo em tela, são os grupos que vivem na roça e desenvolvem, por isso, uma concepção histórica sobre o rural e as ruralidades.

Sarmento (2005, p. 365) reitera que “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Neste caso, a infância como elemento social da categoria geração é produzida histórica e socialmente

nos espaços rurais a partir de princípios e valores regentes dos grupos que compõem os territórios rurais.

Dessa forma, para além dos afazeres da casa, o trabalho está presente na vida das crianças da roça e faz parte da infância neste espaço. Em pesquisa desenvolvida com um grupo do MST, Arenhart e Dalmagro (2015, p. 328) percebem que “a relação que as crianças constroem com o trabalho tende a ser diferente da dos adultos, visto que essas geralmente se fixam mais no processo, na experiência imediata da ação do que no produto, como o é na lógica adulta”. É, portanto, na experiência imediata e não só no processo, que a criança constrói apreensões sobre si e sobre o trabalho que se presentifica como uma realidade na infância de crianças da roça. Como é na experiência imediata, há uma tendência de se conceber o trabalho, como afazeres que se mesclam com as brincadeiras. Então, o trabalho surge para criança como uma forma de brincar ou de até mesmo condição para poder brincar, uma vez que primeiro é preciso que ela cumpra com seus afazeres para então poder compartilhar das experiências lúdicas no campo das brincadeiras que o espaço rural oferece.

É importante fazer aqui uma diferenciação do que tem se colocado, atualmente, como afazeres da casa, ao referir-se às tarefas instituídas pelas famílias e desenvolvidas pelas crianças nos espaços rurais, de exploração do trabalho infantil nestes contextos. Diante das pesquisas que vimos desenvolvendo sobre ruralidades, temos considerado afazeres da/na infância de crianças da roça as atividades ou trabalhos realizados nas propriedades rurais em que as famílias moram. Um exemplo disso é a organização da agricultura familiar. Já o trabalho como exploração infantil nas localidades rurais tem se caracterizado como aquelas atividades realizadas pelas crianças em maiores propriedades rurais de outrem com jornadas intensas de trabalho, que têm privado as crianças de frequentarem a escola e outros locais de lazer.

Desse modo, compreendemos que para discutir a respeito da infância na roça é preciso entender que a categoria social infância que constitui a dimensão geracional vai se modificando de acordo à evolução intelectual, cultural, econômica e social de cada grupo em que as crianças são os atores sociais que vivenciam esta categoria. Assim, a infância vivenciada pelas crianças na contemporaneidade não é a mesma infância que seus pais vivenciaram.

Ao pensar a infância de crianças da roça, partimos do pressuposto de que a existência de infância(s) como categoria social que é produzida de acordo aos fatores históricos, sociais, culturais e econômicos de cada grupo social, pois em cada grupo, as

crianças irão desenvolver papéis e práticas sociais de acordo ao período histórico vivenciado e aos valores e princípios que direcionam a vida.

E, é em meio aos fazeres e afazeres nos espaços rurais que crianças da roça constroem sentidos e significados para suas vidas cotidianamente nas relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com este lugar em que estão inseridas. E é também na escola que esses sentidos são construídos, mas também revelados pelas vivências no espaço rural. A escola é o lugar em que as práticas vividas cotidianamente no contexto da roça se presentificam e promovem novas formas de viver e sentir a roça.

O que revelam as crianças da roça sobre seus fazeres e afazeres

As narrativas (orais ou escritas) de crianças da roça revelam como estas dão sentido às suas vidas, como compreendem os tempos e espaços em que suas experiências acontecem, (re)significando sua infância no tempo presente. Quando as crianças narram sobre o que fazem na escola e o que fazem fora dela, são evidenciadas as dimensões do fazer, ser e viver nestes espaços, bem como, as aprendizagens que nele acontecem.

A narrativa, portanto, é o elemento de apropriação do sujeito, para que, em primeira pessoa, possa revelar os sentidos de sua trajetória de vida e atuação no espaço rural. É desse lugar, de poder narrar e ser autor de sua própria história, que as crianças falam de si e de como vivenciam as ruralidades em que estão inseridas. A narrativa, neste contexto, possibilita que a criança possa revelar os modos de ser e de viver na roça, sendo um dispositivo que nos permite compreender quem ela é, como pensa, sobretudo quando fala de si e de seus fazeres e afazeres na roça.

É importante ressaltar que as narrativas na infância não são tão elaboradas e longas como nas fases posteriores da vida, mas já dão conta de revelarem as vivências das crianças. Neste caso, o ato de narrar na infância representa um processo de socialização e simbolização, como se pode ler nos escritos de Passeggi (2010, p. 119), quando a autora considera “que não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas”. Sendo a criança um sujeito da experiência que ao narrar sobre sua vida, elege fatos vividos a partir de uma simbolização dada para estes fatos. Entendemos que é justamente neste movimento que acontece a reflexividade de si, pois este sujeito já consegue expor uma consciência de si quando relata sobre seus fazeres e afazeres na roça e os sentimentos que vão sendo produzidos no acontecer de suas ações. A criança numa simbologia produzida pelas narrativas, faz emergir sentidos sobre o

vivido, sobre suas experiências e sobre como ela mesma pensa a respeito disso. Trata-se de uma construção de si a partir do que se revela no contexto das vivências na roça. A narrativa, assim, se insurge como um mecanismo por meio do qual meninos e meninas revelam seus modos de serem, fazerem e agirem socialmente no contexto da roça. É ainda por meio das narrativas, que as novas ruralidades são compreendidas, pois elas constituem modos como cada um se situa no universo vivido, ressignificando esse universo pelas tessituras e particularidades do que ele aporta.

A escola é, portanto, um espaço em que essas narrativas são produzidas e se entrecruzam com outros modos que as crianças desenvolvem para evidenciar seus pensamentos e suas visões do mundo que as cerca. É por meio de narrativas que os meninos e meninas da roça representam simbolicamente o papel da escola e o que nela se faz. É um espaço revelado pela representatividade das obrigações com o processo de aprendizagem. Assim, a escola rural é também o lócus em que as crianças precisam cumprir com afazeres da aprendizagem, pois é lá que produzem textos, leem, escrevem, fazem atividades e exercícios que demarcam ações de obrigações de estudante, do mesmo modo que elas também têm obrigações, logo afazeres, na casa.

Ao narrarem sobre seus espaços de vivência, meninos e meninas da roça apresentam como a vida acontece em espaços rurais, o que é oferecido na escola, quais relações são produzidas no ambiente escolar e o que esta escola significa para estas crianças. Dessa forma, as 7 crianças relataram no momento da ciranda narrativa fatos específicos da vida de cada uma e fatos bem parecidos que acontecem ou já aconteceram em suas vidas.

Bem-te-vi⁵ relata o seguinte: *“na escola eu faço texto, faço contas e estudo muito para passar de ano”*. Aqui, a escola se coloca, apenas, como espaço da realização de atividades, cuja maior funcionalidade está na garantia de seguir para a série posterior. Este também representa um lugar que exige esforço e dedicação nos estudos. Assim, a simbologia da escola é o lugar das obrigações e dos afazeres pedagógicos que a criança precisa cumprir. Neste espaço, a escola entra na contramão da ideia do brincar. Essa ação não surge como uma determinante primeira daquilo que a criança faz na escola. É o trabalho com as atividades que caracterizam os afazeres das crianças na escola. Escola e casa são espaços de obrigações, mas a casa ainda reserva a simbologia do brincar quando não há afazeres a serem cumpridos em determinados momentos.

⁵ Para preservar as crianças que foram os sujeitos da pesquisa, optamos por nomeá-las com nomes de pássaros nativos da região em que estas crianças vivem.

Assim, referindo-se aos afazeres da casa, a criança nos revela que: *“Em casa eu brinco, ajudo minha mãe e o meu pai, quando não tô fazendo nada nem ajudando ninguém eu vou montar no jegue da minha vó e tem hora que vou assistir um desenho”*. O relato apresentado por Bem-te-vi sobre o que faz, quando não está na escola, traz bem presente sua responsabilidade com os afazeres que tem em sua casa, ficando explícito que seu momento de lazer está reservado para quando concluir a realização de suas tarefas e colaborar com as de outros membros da família. Montar o jegue e assistir desenho surgem na contramão das ações demarcadas por afazeres, que para Bem-te-vi, é visto como uma ajuda que dá aos pais. Na narrativa, vemos uma simbologia de brincar que se evidencia pela relação entre os modos de realizar essa ação em casa. Assim, o montar no jegue está demarcado por um contexto especificamente rural, mas também o brincar se caracteriza por uma ação de assistir a desenhos, ratificando uma ruralidade contemporânea que está marcada pela presença de comportamentos urbanocêntricos, que se iniciou com a chegada e inserção da televisão na roça e, hoje, pela presença de outros mecanismos tecnológicos, como celulares, computadores que levam ao espaço rural o jogo eletrônico, o desenho em terceira dimensão, além de outros modos de brincar utilizando os dispositivos móveis.

Pensar o rural como um espaço que tem sido (re)significado a partir da compreensão de complementaridade e interdependência com o espaço urbano tem trazido vantagens no que se refere às possibilidades de acesso a bens, que antes só poderiam existir em espaços urbanos pela ausência de energia elétrica ou condições financeiras de muitas famílias da roça, impossibilitando a aquisição de aparelhos eletrônicos, pois se sabe que algumas dessas famílias da roça sempre tiveram em suas casas aparelhos de rádio e TV que funcionavam à base de outras fontes de energia que não elétrica.

Quando se considera a relação dos afazeres com a ação de brincar, percebemos que a criança entende que o brincar surge em segundo plano, apenas quando não há ajuda a realizar, nem a mãe nem a qualquer outro adulto. E o brincar se caracteriza por uma mescla de ações que evidenciam o entremeio urbano e rural. Assim, o brincar tanto é expressado pelo montar um jegue, e com isso sentir os prazeres de estar no âmbito rural, num contexto em que a monta de animal era uma das formas de brincar mais atrativas, como também assistir a desenhos, estando inserido numa dimensão urbana e tecnológica, em que a mídia, com o advento da eletricidade, passa a ser uma realidade, favorecendo uma concepção de ruralidade contemporânea, em que o urbano se entrecruza com o rural e faz surgir novos modos e formas da criança ver e viver o espaço rural.

Em primeiro plano surge a responsabilidade com os trabalhos da casa, numa dimensão de solidariedade que provoca às crianças a desenvolverem um senso de ajuda e de comprometimento com os trabalhos de casa. Diante disso, é bom ressaltar que, meninos e meninas da roça têm em sua infância responsabilidades com os afazeres da casa, e carregam consigo um sentimento de solidariedade bem desenvolvido. Nesta dinâmica analítica, o tempo de infância está dividido entre brincar, estudar e colaborar com os trabalhos da casa. Isso tem estreita relação com a ideia de que na roça os afazeres estão em primeira ordem, e precisam ser cumpridos, mesmo por crianças. Desde cedo a infância é invadida pela ideia de labor que se manifesta na ajuda que essas crianças precisam fazer aos pais. É comum, na roça, que crianças assumam desde cedo tarefas de ajuda aos adultos, como realizar plantio, participar de colheitas, cuidar de animais entre outras, que são atividades que surgem como impostas a essas crianças como afazeres de casa, que acontecem, muitas vezes, sob as justificativas dos adultos de que essa inserção no trabalho da roça é uma ação educativa.

Quando problematizamos o trabalho que as crianças da roça desenvolvem em suas casas ou nas áreas de terra que são extensão dessa casa na roça, buscamos fundamentos nas concepções de Arenhart e Dalmagro (2015) ao apresentarem que o trabalho desenvolvido por crianças, que não está baseado numa vertente da visão burguesa de trabalho, cuja maior finalidade é a exploração para acumulação de bens e produção para o capital, se configura como condição para a construção de experiência e parte de um processo de humanização. Considerando este pressuposto, reiteramos que os afazeres na/da roça também produzem uma infância decente com a valorização de princípios de solidariedade, respeito mútuo e co-responsabilidade com as pessoas e os espaços da roça.

Assim, o princípio da colaboratividade surge como um pano de fundo para justificar a participação ativa de crianças nos afazeres da roça, que é defendido por Arenhart e Dalmagro (2015) como um processo de humanização, que no caso do estudo em tela, é compreendido como uma participação ativa nos processos de construção identitária do homem do campo, que as crianças desenvolvem ao se inserirem nas dinâmicas de afazeres da roça. Viver o cotidiano da roça e desenvolver tarefas ainda na infância é um modo de viver naquele espaço de maneira singular, constituindo-se num princípio de solidariedade, logo de participação nas ações familiares. Essa vivência chega a escola e, pelas narrativas, é partilhada com os outros. A escola na roça é, também, o lugar da solidariedade, da participação e sobretudo é o lugar do desenvolvimento de aprendizagens de saberes oriundos das experiências da própria roça. Como também de

saberes outros que não se logram na lida da roça. As vivências rurais são partilhadas e demarcam modos de ser e de viver de crianças.

Soldadinho enfatiza a escola como o espaço do encontro em que as relações estabelecidas desenvolvem atitudes de reciprocidade, como o mesmo relata: *“a escola é um lugar onde eu aprendo a compartilhar as coisas interessantes com outros”*. Para esta criança, a partilha é algo que se aprende na escola, mas que vem da ação cotidiana e colaborativa do trabalho que ela exerce na roça, no contexto da família. Assim, partilhar é uma ação que está presente nas ações das crianças da roça e que ganha novo sentido na escola, quando lá elas chegam e aprendem outros modos de compartilhar. Além da partilha, as crianças aprendem valores e virtudes que se agregam às vivências das que logram no contexto de suas aprendizagens na roça. O respeito é um desses valores que aparece na narrativa de outro estudante e que é atribuído como uma aprendizagem escolar.

Assim, no relato feito por Azulão a escola se apresenta como lugar de respeito, aprendizagem, interação e lazer, pois o mesmo diz: *“Eu aprendo com o professor a ler e a escrever, brinco com os colegas na hora do recreio”*. A realidade de vida de Azulão fora da escola, também, se encontra em meio ao trabalho na lavoura, à diversão e entretenimento. Em seu relato, lemos o seguinte depoimento: *“Eu ajudo os meus avós a capinar, assisto televisão, brinco com meu irmão e o meu primo”*. Neste contexto, a narrativa de Azulão reitera uma dimensão de ruralidade que se entrecruza com o urbano. O ajudar a capinar e o assistir televisão se complementarizam como ações que vão (re)significando as ruralidades, tornando-as um espaço outro que passa a ser compreendido e narrado pela criança. É neste espaço que a ideia de ajudar continua sendo uma representante de ações solidárias da criança para com a família. A roça é o lugar de brincar com as coisas da roça, como andar a jegue, mas é também o lugar de cumprir com os trabalhos da casa na roça, que tem determinações outras, como a climática.

O tempo na roça é regido pelo sol e pela lua com fortes influências das estações verão e inverno. Isso acaba influenciando todas as atividades da roça, desde o trabalho na lavoura às formas de entretenimento e lazer das pessoas que vivem e convivem nestes espaços. Então, o assistir televisão na roça está reservado para quando os afazeres do dia terminam. E é uma forma comportamental, muito presente nas cidades, mas que na roça ganha espaço e surge como influência de novos comportamentos que se mesclam com o rural. A televisão, que na década de 90 era uma inovação na roça, agora não é mais, pois na contemporaneidade o que se presentifica é a presença de dispositivos móveis e da internet que também disputam espaço no contexto rural. A pesar dessa realidade ser bastante

evidente nos contextos rurais, lá ainda se vê características no campo educacional que preservam comportamentos e ações típicos da criança que se volta para as ações do cotidiano da sala de aula e dispensa sua atenção e energia para ajudar os professores e colegas no que diz respeito às práticas que se desenvolvem em sala de aula. De modo mais evidente ainda, essa atitude é frequente em crianças que estão em classes multisseriadas.

Nas classes multisseriadas, ainda é comum alunos e alunas de séries mais avançadas colaborarem com o professor na orientação das atividades apresentadas para seus colegas na turma. A referência que as crianças da roça fazem a seus professores revelam um sentimento de respeito e, às vezes medo. Isso está na narrativa de Garrincha quando relata: *“presto atenção nas aulas, obedeço o professor, brinco com meus amigos, faço os deveres tudo certo e contribuo com o professor”*. A disciplina e a obediência são elementos prezados por professores, professoras, pais e mães de localidades rurais, o que está evidenciado na narrativa dessa aluna, quando ela diz: *“Eu ajudo meus pais, olho minha irmã, brinco com minhas amigas, vou para a casa da minha vó”*. De algum modo, a solidariedade da criança da roça se estende de casa à escola. Assim como se ajuda e se obedece aos pais, o mesmo se evidencia na escola com relação aos professores. A noção de respeito se presentifica e se exemplifica na escola a partir do exemplo que se desenvolve em casa. A atenção na escola não está voltada para os dispositivos móveis, mas sim para ações que se cumprem no que tange aos papéis dos estudantes na relação com os professores. As classes multisséries comportam sujeitos que estão na infância, mas que de algum modo estão em idades diferentes, o que facilita o processo de ajuda ao professor por parte das crianças maiores em relação às menores.

Cata-pilão menciona sobre a postura que deve ter na escola, bem como, o quanto aprende com o professor. Em suas palavras, assim diz: *“Quando estou na escola eu estudo e leio e aprendo muito com o professor. Tem que escutar e prestar muita atenção”*. Sofrê ressalta que é na escola que aprende aquilo que não sabe, quando afirma: *“Quando estou na escola eu aprendo muitas coisas boas e o que eu não sei”*. Na roça, a escola é vista como um espaço de desenvolvimento de aprendizagens que se consegue, sobretudo, na relação com professor ou professora. Aprender muito com o professor ou a professora traz em si uma ideia de que o professor e a professora na roça, ainda, gozam de respeito e reconhecimento de sua função social por parte de alunos e alunas.

Colaborar com o professor ou com a professora representa o envolvimento dessas crianças no processo de mediação do conhecimento e saberes da escola. A partir dessa interação entre estudantes e professor/a nas classes multisseriadas vai se dando o

processo de aprendizagem e produção dos sentidos que estas escolas têm para as comunidades rurais. Assim como Garrincha, Canário-neve relata sobre a contribuição que oferece ao seu professor, revelando o seguinte: *“Na escola eu contribuo com o professor, quando eu saio da escola eu ajudo meu pai trabalhar e contribuo também com minha mãe, eu ajudo o meu pai caçar com um badogue⁶ no mato e brinco com meus amigos”*. A narrativa de Canário ratifica a concepção de que a criança da roça é colaborativa, pois contribui tanto com o seu professor como com a família, vendo nessa atitude o modo de viver a sua infância na roça. O caçar com badogue enfatiza uma ação que é peculiar do contexto rural e que provoca uma sensação de bem-estar na criança. Essa é uma ação pela qual Canário-neve se reconhece como uma criança que vive as experiências da roça, sendo tocado por esta ação como um modo de ajuda, pois a caça representa, neste contexto, uma busca por alimento que é de responsabilidade do pai, mas que Canário-neve já atribui a si, o que nos faz entender que esta ação é uma ajuda que ele promove ao pai.

Para Sabiá, a escola se apresenta como um espaço da descoberta, em que se aprende coisas diferentes todos os dias. Isso está presente na sua narrativa: *“Quando estou na escola eu aprendo bastante mais do que eu já sei, todos os dias eu vou para a escola aprender coisas boas”*. Quando Sabiá não está na escola colabora nos afazeres domésticos, ela ressalta: *“eu ajudo minha mãe a fazer as coisas e também eu brinco com a minha irmã”*.

As narrativas apresentadas pelas crianças da roça trazem relatos bem semelhantes umas com as outras, mas a experiência que cada sujeito constrói a partir desses fatos narrados tem um significado diferente. As situações e condições de vida desses sujeitos podem ser as mesmas, mas cada um as encara de forma diferente, valorizando aspectos distintos. O contexto da roça emerge como espaço determinante de relações e ações colaborativas que as crianças desenvolvem, sobretudo na relação que estabelecem com familiares, mas também com os professores. São modos de ser, viver e experienciar a vida que se singularizam por contextos relacionais e de afazeres que as crianças desenvolvem na roça, o que, de algum modo, constituem para elas formas de constituição identitária, de ser e viver a roça na contemporaneidade.

A infância na roça vai sendo construída a partir de condições específicas desses espaços, considerando os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos destas comunidades, de modo a garantir a compreensão de que a criança se constitui como sujeito da experiência desde o momento em que inicia sua interação com o seu espaço de

⁶ Protótipo feito com um gancho de madeira de 15cm com borrachas de sorro enroladas nas extremidades das pontas de cada parte do gancho e com um pedaço de couro de 5 cm por 3 cm. O badogue é conhecido em algumas localidades por estilingue.

vida, estabelecendo relações consigo mesma, com os outros e com o lugar em que está inserida.

Algumas considerações

Este estudo permitiu analisar como as crianças são capazes de revelar os sentidos que imprimem para as vivências logradas no contexto rural. Neste sentido, as narrativas (auto)biográficas permitiram perceber que as crianças vivem uma infância peculiar no contexto da roça, que está marcado por tessituras peculiares que dão sentido às experiências que cada um logra neste espaço. Assim, a roda de conversa se instaurou como um dispositivo que favoreceu a cada criança, sujeito deste estudo, revelar seus fazeres e afazeres no cotidiano da escola da roça. Ao dizerem sobre suas vivências e experiências na roça, as crianças narraram ativamente sobre os sentidos que atribuem a si e ao modo de ser e viver, criando uma simbologia das ações e práticas que se vivenciam na escola e na comunidade.

A escola e a casa surgem como espaços significativos das relações caracterizadas das tarefas que as crianças exercem nos diferentes espaços. São também as relações com pais e professores as determinantes dos modos de ser e viver na roça, em que, ao mesmo tempo, brinca-se de montar animal e de assistir desenhos, mas também se trabalha em atitudes colaborativas à família, aprendendo a lidar com as tessituras do homem do campo. Evidencia-se, neste aspecto, as compreensões de um espaço rural que revela uma ruralidade contemporânea, que permite a identificação de novas formas e maneiras de ser e de agir das crianças, que na roça inovam, mas conservam ações e situações que as identificam em atitudes colaborativas e de respeito aos professores, sobretudo nos contextos das atitudes que desenvolvem com colegas das classes multisseriadas.

Assim, os fazeres apontam para o conjunto de ações e situações que cada criança produz em sua vida cotidiana no espaço rural. Evidenciam, portanto, os modos de viver e de atuar como criança no contexto da roça. Já os afazeres demandam situações colaborativas, mas que de alguma forma representam as práticas que cada criança precisa executar no contexto da escola e da vida familiar. É uma ação colaborativa, mas que tem elementos da obrigatoriedade desses sujeitos. Os afazeres organizam e hierarquizam essas ações das crianças na escola, sobretudo, por imprimirem condições elementares para a sobrevivência nesse espaço. Deste modo, primeiro as crianças ajudam, cumprem suas obrigações com a escola e com a casa e só então vão brincar e aproveitar o que a roça lhe oferece.

Neste sentido, o estudo revela que a relação da criança com o espaço rural, logo com seus fazeres e afazeres, é marcado pela noção de respeito e de colaboração com pais, avós e demais familiares, bem como com professores e professoras. Assim, a escola é vista como lugar de cumprimento de tarefas que demandam aprendizagens, sobretudo pela boa relação que a criança estabelece com seu professor ou professora. Já a casa representa o contexto familiar em que a ruralidade ainda está bastante presente e marca algumas ações lúdicas que as crianças desenvolvem. Nesta lógica, o brincar ainda é representado por ações como andar a jegue, rodar bicicleta e caçar com badogue.

Referências

ARENHART, Deise; DALMAGRO, Sandra Luciana. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 317-338.

CARNEIRO, Maria José. Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, M. J. **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Mauad, 2012. p. 23-50.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 – 86.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; **Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28 de jan. 2018. p. 848-863.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Projeto de pesquisa:** Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância (MICT-CNPq Edital Universal-14/2014, processo nº 462119/2014-9. In: PASSEGGI, M. da C. *et. al.* Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, Ecleide Cunico e PALMA, Rute Cristina Domingos da (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais.** Curitiba: CVR, 2016.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia DA INFÂNCIA. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005, p. 361 – 377.

VÁRZEA DO POÇO (BA). Decreto-lei nº 09, de 19 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação.** Arquivo da SME/Várzea do Poço-Ba. 2015.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Luciana de Araújo Pereira*

Submetido em 18/10/2018

Aprovado em 05/06/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)