

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

***A INFÂNCIA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS DO MST:  
SER CRIANÇA, CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO.***

**ELISANGELA MARQUES MORAES**

10/09/2009

**UFPA  
BELÉM – PARÁ  
2010**

**ELISANGELA MARQUES MORAES**

***A INFÂNCIA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS DO MST: SER  
CRIANÇA, CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO.***

Dissertação de Mestrado direcionada à Linha de Interesse Currículo e Formação de Professores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo  
Alves

**UFPA  
BELÉM – PARÁ  
2010**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**  
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

---

Moraes, Elisangela Marques.

A Infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação;  
orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araujo Alves. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Crianças – Desenvolvimento – Mosqueiro (PA). 2. Movimento dos Trabalhadores  
Rurais Sem Terra. 3. Educação de Crianças. 4. Brincadeiras – Mosqueiro (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 305.231098115

---

**ELISANGELA MARQUES MORAES**

***A INFÂNCIA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS DO MST: SER CRIANÇA, CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Aprovada em 27/10/2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA)**  
**Orientadora**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo (UFPA)**  
**Membro Interno**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)**  
**Membro Externo**

## **DEDICATÓRIA**

À minha querida mãe, Dona Joana, por sua paciência, compreensão e pelo imenso cuidado que tem comigo. E principalmente por sua luta e disposição para me ajudar em todos os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A essa força, que se manifesta quando já não consigo seguir adiante sozinha.

À minha mãe, simplesmente por ser minha mãe e as minhas irmãs, que construíram nossa família com amor e muita luta.

Ao meu sobrinho e às minhas sobrinhas que contribuem cotidianamente nos meus estudos sobre crianças.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Laura Alves pelas contribuições e pela paciência.

Aos amigos João e Adriane, companheiros das minhas angústias e vitórias, por suas contribuições na minha vida pessoal e acadêmica.

À Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que proporcionou este momento de formação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação, que muito contribuíram na elaboração deste texto, especialmente a Professora Sônia Araújo, membro da banca desde a qualificação.

Aos amigos que conquistei nesta dura caminhada: Socorro, Vilma, Kleber, Cinara, Suly, Eldra e outros, que lutaram no cotidiano do Mestrado e riram nas reuniões de Quinta.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire que foi e sempre será um espaço de formação humanizadora. A Professora Tânia Lobato, que acompanha meu texto desde seu início.

Ao MST, especificamente as assentadas Teófila e Elen, que me ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa.

A todas as crianças do Assentamento Mártires de Abril que embarcaram comigo nesta aventura e muito contribuíram. E aos seus pais que tornaram isso possível.

A todos os leitores deste texto, escrito com muita dedicação e cuidado.

Ai, que saudades que eu tenho  
Dos meus doze anos  
Que saudade ingrata  
Dar banda por aí  
Fazendo grandes planos  
E chutando lata  
Trocando figurinha  
Matando passarinho  
Colecionando minhoca  
Jogando muito botão  
Rodopiando pião  
Fazendo troca-troca  
Ai, que saudades que eu tenho  
Duma travessura  
Um futebol de rua  
Sair pulando muro  
Olhando fechadura  
E vendo mulher nua  
Comendo fruta no pé  
Chupando picolé  
Pé-de-moleque, paçoca  
E disputando troféu  
Guerra de pipa no céu  
Concurso de pipoca.

(Chico Buarque)

## RESUMO

As pesquisas sobre infância no Brasil têm apontado na direção de uma nova forma de olhar a infância, trazendo a criança como um ator legítimo da pesquisa e não apenas um objeto de investigação. Ao viverem em um contexto de um movimento social como o MST, as crianças têm na sua vida as marcas da luta pela terra e reforma agrária, que influenciam seus modos de ser. Olhar para a criança do MST é vê-la como um ser que participa da organicidade do MST. Portanto, as crianças criam seus espaços de organização e mobilização. Neste sentido, questiono: Quais os sentidos e significados de infância nas falas das crianças do assentamento mártires de abril do MST? A pesquisa foi realizada no assentamento Mártires de Abril do MST, localizado em Mosqueiro, um distrito da cidade de Belém. Para recolher os dados da pesquisa, utilizei oficinas e entrevistas em grupo com as crianças do assentamento. Das oficinas participaram ao todo 23 crianças, estas oficinas tinham como objetivo me aproximar das crianças e criar um clima de confiança para as entrevistas. Nas entrevistas participaram 13 crianças com idade entre 06 e 11 anos, denominadas pelo coletivo do movimento como Sem Terrinhas. A entrevista foi dividida em quatro sessões. As falas das entrevistas foram transcritas e organizadas em sete categorias temáticas. Como referencial de análise me apoio na noção de sentido e significado que se expressam por meio da linguagem e estão relacionados à formação do eu numa perspectiva sócio-histórica, fundamentado em Bakhtin. Os resultados da pesquisa apontam para os diversos olhares que as Crianças do Assentamento Mártires de Abril têm sobre a infância: elas vêem a infância como o tempo do brincar e que ser criança no MST é vivenciar uma experiência lúdica de participação em um movimento que luta pelos direitos dos excluídos. Ao falarem de seus espaços estruturais as crianças do assentamento nos dizem em relação ao espaço doméstico que a relação com os adultos de sua família se constrói com muito cuidado, mas também com a contradição do autoritarismo; em relação ao espaço da produção que o trabalho assume outra dimensão no espaço do assentamento, sendo um momento de aprendizagem e participação na vida da comunidade; e que em relação ao espaço da cidadania a escola está distante de ser um lugar onde o direito a brincar é respeitado. As culturas infantis são produzidas pelas crianças do assentamento nas suas relações de pares através das brincadeiras, onde se ressalta que o espaço é importante para o enriquecimento dessa cultura lúdica, seja nas praias, nos igarapés e nas árvores. As crianças do assentamento nos dizem ainda que a Televisão influencia suas vidas, seus horários e seu modo de ser a agir. Finalizo o texto apontando característica que fazem da brincadeira o meio através do qual as crianças podem agir sobre o mundo e exercer efetivamente o seu direito a participação.

Palavras-chave: Infância; MST; Culturas Infantis; Crianças; Educação.

## ABSTRACT

Researches on children in Brazil have pointed toward a new way of looking at childhood, bringing the child as a legitimate actor and not just a subject of investigation. Children to live in a context of a social movement like the MST have in your life the marks of the struggle for land and agrarian reform, which influence their ways of being. Look for the child of the MST is to see it as a being who participates in the “organicidade” (forums of deliberation) of MST. Therefore, children create spaces of organization and mobilization. In this sense, I question: What are the senses and the meanings of childhood in the speeches of the children in the settlement “Mártires de Abril” of the MST? The survey was conducted in “Mártires de Abril” settlement MST, located in Mosqueiro, a district of the city of Belém. To collect the survey data, I used workshops and group interviews with the children of the settlement. In all 23 children participated in workshops, these workshops had as objective to approach me the children and create a climate of confidence for interviews. The interviews involved 13 children aged between 06 and 11 years, called by the collective movement as the “Sem Terrinhas” (Landless children). The interview was divided into four sessions. The reports of the interviews were transcribed and organized into seven thematic categories. As a benchmark analysis I support the notion of sense and meaning that are expressed through language and are related to the formation of the self in a socio-historical perspective, based on Bakhtin. The survey results shows the different looks that Children of the settlement “Mártires de Abril” have on childhood: they see childhood as a time of play and be children in the MST is experiencing a playful experience of participating in a movement that struggle for rights of the excluded. Children of the settlement talks about their space structural: about the domestic space, they tell us the relationship with the adults in your family is built with great care, but also with the contradiction of authoritarianism; in respect to the space structural of production, the work takes another dimension in space of the settlement, as a time of learning and participation in community life; and in respect to the space of citizenship, school is far from being a place where the right to play is respected. The children’s cultures are produced by children from the settlement in their peer relationships through play, which emphasizes space is important for the enrichment of play culture, whether on the beaches, the creeks and trees. The children of the settlement still tell us that television influenced their lives, their schedules and their way of life to act. Finalized the text indicating the characteristics that make playing the way through which children can act on the world and effectively exercise their right to participation.

Keywords: Childhood; MST; Children’s Cultures, Children, Education.

## LISTA DE FIGURAS

Foto 01: Entrada do Assentamento Mártires de Abril.....	28
Foto 02: O barracão, a Escola e, o casarão.....	29
Foto 03: Barracão onde foram realizadas as oficinas.....	33
Foto 04: Crianças do assentamento desenhando durante um dos encontros.....	37
Foto 05: As crianças brincam livremente após os encontros.....	37
Foto 06: Praia do Marahú.....	131
Foto 07: Primeira rua do assentamento com uma grande variedade de árvores.....	131
Foto 08: Crianças brincando em uma árvore.....	132
Foto 09: Casarão onde viveria o “negão”.....	133
Foto 10: A piscina do assentamento.....	135
Foto 11: Uma criança chuta a garrafa para longe.....	139
Foto 12: “A mãe” vai buscar e volta de costas.....	139
Foto 13: As crianças se escondem.....	140
Foto 14: A “mãe” encontra as crianças.....	140

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

A Motivação Estudo .....	12
O Tema de Estudo .....	15
O Problema de Pesquisa .....	21
Objetivos da Pesquisa.....	23
Estruturação do Texto .....	24

### SEÇÃO I: O ESPAÇO DO ASSENTAMENTO COMO PALCO DA PESQUISA .....26

1.1. O Assentamento do MST como Lócus da pesquisa .....	27
1.2. A Entrada no Assentamento .....	29
1.3. Os Sem Terrinhas como Atores.....	30
1.4. Procedimento de Construção do Corpus.....	32
1.5. Método de Transcrição do Corpus .....	42
1.6. Organização do Corpus .....	43
1.7. Encaminhamento de Análise do Corpus .....	44

### SEÇÃO II: O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE A INFÂNCIA

..... 52

2.1. As Crianças do Assentamento e o significado da Infância .....	53
2.2. As Crianças do Assentamento e a infância no MST.....	63

### SEÇÃO III: O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE SEUS ESPAÇOS ESTRUTURAIS .....

..... 80

3.1. As Crianças do Assentamento e as relações afetivas na família.....	81
3.2. As Crianças do Assentamento e o Trabalho Infantil.....	99
3.3. As Crianças do Assentamento e a Escola .....	106

<b>SEÇÃO IV: O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE AS CULTURAS INFANTIS .....</b>	<b>117</b>
<b>4.1. As Crianças do Assentamento nas relações com seus pares .....</b>	<b>118</b>
<b>4.2. As Crianças do assentamento e o espaço das brincadeiras.....</b>	<b>127</b>
<b>4.3. As Crianças do Assentamento e a Televisão .....</b>	<b>144</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS SEM TERRINHAS SAEM DE CENA .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

### COMO TUDO COMEÇOU...

*“A gente tem que lutar, trabalhar para ter comida e para deixar o meio ambiente bonito”. (Taís, 8 anos)*

*“Os Sem Terrinha trabalham e cuidam do meio ambiente e tem sua vida para fazer algum trabalho”. (Clauber, 9 anos)*

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, p. 120.

## **A Motivação do Estudo**

Na presente pesquisa – *A Infância pelo olhar das crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): ser criança, culturas infantis e educação* – pretende-se abordar a infância de crianças de um assentamento do MST, situado na Ilha do Mosqueiro, distrito da cidade de Belém do Pará, destacando três aspectos inter-relacionais: infância, culturas infantis e MST.

A motivação para a construção desse trabalho advém de minhas experiências com crianças. Ao longo de minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de realizar duas pesquisas que me fizeram aproximar do universo infantil e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A primeira, em 2005, quando da realização da pesquisa intitulada “*Alfabetização das crianças das classes populares: dialogando na Zona de Desenvolvimento Proximal*”. A segunda, em 2007, na pesquisa intitulada “*Infância, Educação e MST: o lugar das crianças na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”, na qual realizo um estudo bibliográfico sobre a relação entre a concepção de criança do Coletivo de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os seus princípios educativos.

Outros três momentos profissionais também me fizeram optar pelo campo de estudos da Infância. O primeiro vivenciado no estágio em turmas de Educação Infantil; o segundo como professora deste nível de ensino e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental. Desde a primeira experiência como estagiária em uma turma de crianças de 5 anos, meu interesse e encantamento pela infância tem se manifestado, de forma que as minhas escolhas profissionais e acadêmicas, a partir daí, estavam voltadas para o trabalho e o estudo *com* as crianças.

Todos estes momentos teórico-práticos foram importantes para construir uma visão de criança como um sujeito que se constitui em um contexto social, histórico e cultural e para entender a criança como um ser que participa no presente da vida de sua comunidade, se apropriando e reelaborando a cultura de seu grupo, e no movimento de reinventar o construído socialmente pela humanidade, cria suas próprias culturas.

Portanto, o tema a que me proponho desenvolver na minha dissertação de mestrado – a Infância – foi delineado ao longo de uma trajetória de vida profissional em que se destacam as experiências como professora, como coordenadora pedagógica e como estudiosa do tema.

E, ao escolher trabalhar com a Infância e as culturas infantis optei pela criança camponesa, especificamente as que estão em assentamentos do MST.

Esta escolha foi feita a partir do meu contato com a realidade camponesa no nosso estado através de uma pesquisa realizada no ano de 2005<sup>1</sup> e também do contato com as produções do MST relacionadas à infância. Este contato me levou a pesquisar sobre o tema durante minha Especialização em Educação Infantil, na qual defendi a monografia que falava sobre Criança e o MST.

Nesta pesquisa, ao analisar a concepção de criança expressa nas produções do Coletivo de Educação do MST, constatei algumas diferenças significativas desta concepção em relação à concepção moderna de infância, que são: a possibilidade de fazerem parte de um movimento e de serem protagonistas de sua própria vida; a possibilidade de se pensar uma concepção de infância das crianças do campo; e a emergência do trabalho como um princípio educativo, recriando o caráter formativo das relações de trabalho e produção. Caldart (2004) também aponta uma questão semelhante:

Para as crianças, por sua vez, participar do MST tem representado a possibilidade de *viver a infância de um jeito diferente*. Talvez mesmo a de ajudar a construir uma nova concepção do tempo de infância, que, ao mesmo tempo, recupera e recria elementos culturais da *infância do campo*, praticamente marginalizada das discussões que a pedagogia moderna tem feito sobre a criança, geralmente vista como personagem urbano e completamente subordinado aos processos escolares de socialização. Buscar compreender como uma criança constrói sua identidade participando de uma *coletividade em movimento*, e ajudando a produzir novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no campo, certamente trará novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação (p. 307-8. Grifos da autora).

Estas constatações foram feitas a partir de uma análise bibliográfica e despertaram a minha curiosidade em conhecer a vivência da infância no contexto dos assentamentos do MST. E por compreender que são as culturas infantis que configuram o ser criança, é que me proponho a investigar: o que falam as crianças sobre sua infância e suas culturas e o que significa ser criança nos assentamentos do MST.

Esta investigação busca contribuir para a construção de novas formas de pensar a infância camponesa. Neste sentido, a intenção é também dar voz às crianças do campo da Amazônia e possibilitar que elas expressem seus significados.

---

<sup>1</sup> A pesquisa fazia parte do Programa EducAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo, que era executado pela UFPA, UEPA, UNICEF e Museu Goeldi. O objetivo da pesquisa era fazer um Inventário das experiências significativas de educação no campo do Estado do Pará.

O sujeito do campo e especificamente as crianças camponesas ao longo dos anos tiveram seu direito a educação negado. As escolas que estão no campo se caracterizam por um currículo voltado para a zona urbana, que desvaloriza e estigmatiza o campo, lugar descrito como atrasado e fadado a acabar, dando lugar aos grandes latifúndios capitalistas e as cidades modernas.

É neste contexto de exclusão do sujeito do campo que surge o *Movimento Por Uma Educação do Campo*, que através de movimentos sociais, instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, etc. busca construir uma educação voltada para os sujeitos do campo. Este movimento se caracteriza também pela luta por políticas públicas que viabilizem a implantação de um novo projeto de Educação do Campo (KOLLING, *et. al.*, 1999).

Este projeto que foi construído coletivamente *com* os povos do campo e tem como características a construção de uma escola que seja *no* e *do* campo, ou seja, as crianças, jovens, adultos e idosos que nele vivem não precisem sair dele para estudar e, que esta escola tenha o jeito do campo, com a sua cultura e seus valores. A luta do Movimento Por Uma Educação do Campo é no sentido de corrigir uma dívida histórica do Brasil com os povos do campo, negados durante muitos séculos ao direito a educação (CALDART, 2002).

Desta forma, torna-se necessária a construção de um currículo voltado para a realidade das crianças camponesas, pensado a partir de sua cultura. Por isso, esta pesquisa torna-se relevante para as discussões sobre Currículo e Formação de Professores, no sentido de pensar práticas curriculares entrelaçadas as questões culturais e construir práticas educativas inovadoras para os povos da nossa região.

O estudo torna-se relevante também para a formação dos professores da Amazônia, pois se pretende ver a criança para além das descrições da psicologia do desenvolvimento, comuns nos cursos de formação. Reconhecer a criança camponesa como um sujeito que produz cultura e conhecer essa cultura produzida em seus contextos é um instrumental necessário para que o professor possa desenvolver novas metodologias e construir um currículo com a cultura das crianças amazônidas.

Por fim, acredito que este estudo é relevante para que os educadores do MST, de outros espaços do campo e da cidade possam se instrumentalizar e buscar novas práticas educativas com as crianças da nossa região.

## O Tema de Estudo

Todas as experiências profissionais e acadêmicas que descrevi na motivação do estudo me proporcionaram o contato com obras e autores referentes à infância. Obras estas que foram fundamentais para que eu pudesse entender como as crianças, enquanto grupo geracional, foram representadas e estudadas ao longo da história da humanidade. A primeira obra que quero destacar é a do psicólogo russo L. S. Vygotsky, que superando uma visão exclusivamente biológica do desenvolvimento da criança, mostra-nos que esta vive em um contexto carregado de significados e práticas que são compartilhadas no convívio social e, desde o nascimento, são internalizadas através da interação com os adultos e com seus pares (VYGOTSKY, 1998a).

Este autor me fez perceber que era preciso ir além e entender como a visão de criança moderna foi sendo delineada e como esse grupo geracional alcançou o status que tem hoje na maioria das sociedades. Neste caso, autores como Ariès (1981), Charlot (1986), Stearns (2006), Heywood (2004), Kramer (1992), entre outros, foram relevantes. Então, para que possamos compreender o que significa estudar as crianças hoje, precisamos fazer uma breve viagem entre as obras que tem tomado a infância e a criança como objeto de estudo.

Considerado por muitos estudiosos o pioneiro dos estudos sobre a história da concepção moderna de criança, Ariès (1981) utilizando-se de imagens, gravuras, lápides, diários, etc. traçou a evolução do conceito de criança moderno, centrando-se em mudanças ocorridas a partir do século XVI. Publicada na Europa na década de 1970, esta obra impulsionou diversos estudos sobre a criança, muitos deles para questionar os resultados e as fontes utilizadas por Ariès. A partir deste trabalho, abriram-se novos campos para o estudo da infância, para além das áreas da medicina, psicologia e educação, tradicionalmente dominantes no que se refere a estes estudos.

Nesta linha, o trabalho de Heywood (2004) também traz uma visão histórica do conceito de infância. Questionando algumas fontes e alguns resultados de Ariès, este autor acrescenta em seu estudo um aprofundamento maior da visão de criança no período medieval, buscando evidenciar que, ao contrário do que dizia Ariès, as crianças não eram tão negligenciadas neste período e para isso se utiliza de fontes como: diários, leis, etc. Stearns (2006) trabalha com a concepção de infância desde as sociedades agrícolas pré-modernas. E o que o diferencia sua abordagem da de Heywood é que ele vai além de uma visão ocidental/européia de criança, abrangendo as sociedades orientais e as colônias americanas.

Destaca-se ainda o trabalho de Charlot (1986), que ao tratar da ideologização dos sistemas pedagógicos, trabalha a mistificação da infância em um dos capítulos desta obra, evidenciando como os filósofos que fundamentaram a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, apresentavam uma visão de criança universal e natural, sendo esta natureza corruptível, o que tornava a criança dependente do adulto e que gerou uma série de representações contraditórias que hoje atribuímos às crianças: ao mesmo tempo boa e má; herdeira e renovadora, entre outras. O autor mostra que na relação adulto/criança, a dependência desta em relação aquele é mascarada como natural, dada a própria natureza da criança, quando na verdade esta relação é social e pautada nestas representações já explicitadas.

A obra de Ariès estabeleceu um marco importante para as pesquisas sobre infância. As crianças poderiam ser agora compreendidas não apenas como seres naturais em desenvolvimento biológico e cognitivo, mas como sujeitos históricos, sociais e culturais, inseridos em uma realidade repleta de significados e práticas culturais que são apropriadas e reelaboradas por elas. Abrindo-se, desta forma, a possibilidade de se estudar a infância na sua historicidade, como os trabalhos citados, na sua sociabilidade, ou seja, seu papel na dinâmica social a qual pertence, e muitos outros campos de estudo que foram inventados e reinventados pelos pesquisadores da infância.

No Brasil, cabe destacar o trabalho de Kramer (1992), que influenciada por Ariès e Charlot, fala da necessidade de se pensar a criança como um ser histórico-social. A autora nesta obra, ao falar da educação da criança na pré-escola, aponta que para mudar as práticas é necessário mudar as concepções e, enquanto pensarmos a criança como uma sementinha em desenvolvimento, jamais poderemos oferecer uma educação de qualidade em que a criança se faça sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem.

Destaco ainda o trabalho de Jobim e Souza (1994), que coloca a criança como recriadora dos significados compartilhados com ela, recusando ver a criança como um ser incompleto, a autora situa a infância no espaço presente, contrariando a idéia de que este período é apenas um período de preparação para a vida adulta. A criança é hoje criadora e recriadora de significados e reveladora do novo e, portanto, um sujeito social e cultural.

Seguindo os mesmos princípios de Kramer (1992) e Jobim e Souza(1994), cabe destacar duas coletâneas de textos organizadas por Regina Leite Garcia, que também trazem novas formas de se pensar a infância. Na primeira (GARCIA, 2001), que trata sobre alfabetização das crianças das classes populares, destaca-se o texto da própria organizadora, no qual ela aborda a necessidade de se pensar novas práticas alfabetizadoras para nossas

crianças e fala da urgência de se reconhecer a criança como um sujeito histórico-social. A segunda coletânea (GARCIA, 2002) está mais voltada para se discutir quem são as crianças e qual lugar ocupam na sociedade, destaco então o artigo de Corazza (2002), que traz, numa linguagem de literatura infantil, a evolução do status da criança, de adulto em miniatura a indivíduo na sociedade moderna.

Destaca-se, ainda, a coletânea de textos organizada por Del Piore (2006), na qual se aborda como era representada e vivenciada a infância em várias épocas e em várias regiões, ou seja, uma historiografia da infância no Brasil. Esta coletânea tornou-se uma referência para os pesquisadores da infância.

Com isso, configura-se no Brasil uma efervescência de trabalhos que colocam a criança como sujeito histórico-social, que se revela na quantidade de artigos publicados e de teses e dissertações defendidas sobre temas concernentes com esse novo paradigma de pesquisa com crianças. Basta uma simples pesquisa na internet para perceber a quantidade de trabalhos que apontam nessa direção. E também, várias revistas científicas de grande circulação no meio educacional, como *Educação e Sociedade* e *Currículo sem Fronteiras* dedicaram edições especiais para o tema.

Cabe ressaltar que a pesquisa sobre infância geralmente tem significativa efervescência no Brasil, desde as primeiras pesquisas no início do Século XX. No entanto, a efervescência atual instaura uma nova forma de fazer pesquisa com crianças: de objeto de pesquisa, elas passam a sujeito, por tanto, são ouvidas nas pesquisas como informantes legítimos e, como já mencionado, deixam de ser estudadas apenas na sua dimensão psicológica, pedagógica ou biológica.

Dentro dessa nova configuração emergem variados temas. Desta vasta produção, cabe destacar alguns temas principais: a criança no espaço-tempo passado, ou seja, pesquisas que falam sobre a infância em diversas épocas históricas, utilizando-se de diários, relatórios e ainda da memória de sujeitos que vivenciaram a infância em outras épocas. Nesta linha se destacam Vasconcellos (2006), que trabalha com a infância no Município de Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, na década de 1920, através de documentos e de livros de memórias de dois moradores do município e também com a memória de professoras de sua infância no município, agora no período de 1960 até 1990. Desta forma, a autora trabalha o lugar da infância em cada momento.

Neste mesmo tema temos ainda o trabalho de Moura (2007), que aborda a noção de criança na década de 1930, tendo como objeto de estudo uma revista científica do período; e o de Brites (2000), no qual se verifica a imagem de infância em duas revistas de circulação nas décadas de 1930-1950. Há também o estudo de Poubel e Silva (2006) que traz as representações de aluno veiculadas no Mato Grosso no período de 1910-1927, utilizando-se de reformas, currículos e metodologias da época. E por fim, a pesquisa de Reis (2007) que trabalha a imagem de infância nas pinturas de artistas do início do século XX.

No nosso estado temos a recém defendida dissertação de mestrado de Monteiro Duarte (2008), que trata da memória de velhos sobre sua infância. Neste trabalho, pioneiro no Estado do Pará, o autor teve por objetivo investigar a realidade das crianças na primeira metade do século XX, na cidade de Belém, buscando evidenciar como as crianças participavam da vida social de nossa cidade, quais espaços frequentavam, que relações estabeleciam na família, na escola e em outros espaços culturais.

Outro tema de destaque é a experiência da infância no espaço-tempo presente, em que são destacados os impactos nas crianças das mudanças aceleradas pelas quais estamos passando. Dentre esses merecem destaque os trabalhos que falam sobre a globalização e a infância – Tomás (2002; 2006) e Tomás e Soares (2004). Estes textos analisam as mudanças ocorridas em todos os setores da sociedade a partir do fenômeno da globalização e seus impactos nas crianças.

Ainda neste tema temos os estudos que discutem a relação entre a infância e a produção cultural direcionada a este grupo etário. Destaco o de Reis Júnior (2005) em que é discutida a utilização das mídias na Educação da Infância, apontando a necessidade de se ter um olhar mais crítico sobre essas mídias. Ainda neste tema temos: a pesquisa de Salgado (2006), abordando os valores que são construídos por crianças de cinco e seis anos a partir dos desenhos contemporâneos; a de Zanolla (2007) que também discute a formação de valores pelas crianças, agora a partir de jogos eletrônicos; o estudo de Dornelles (2003), no qual a autora trata do disciplinamento dos corpos infantis através de brinquedos, principalmente dos bonecos e bonecas da atualidade. Por fim, temos Barra e Sarmiento (2002), que em sua investigação tratam dos saberes construídos pelas crianças em suas interações com seus pares na internet.

Seguindo o tema do impacto das mudanças na modernidade na infância, temos ainda os estudos que refletem sobre as violências de que são vítimas nossas crianças na modernidade. Entre estes trabalhos destaco o trabalho de Ferreira dos Santos (2007) que

discute a situação das crianças em risco social no município de Vitória da Conquista na Bahia, analisando as políticas sociais para este segmento. Temos ainda: o texto de Sarmiento (2002a) que analisa os indicadores da exclusão social no contexto da 2ª modernidade, apontando caminhos para uma educação escolar centrada na afirmação dos direitos das crianças; e Soares (2002) que fala da necessidade de se afirmar a criança como sujeito de direitos e ir além do direito de proteção, afirmando o direito da criança a participação nas decisões sobre sua vida em sociedade.

Ainda cabe destacar a coletânea de textos organizados por José de Souza Martins, que trata em diversos artigos dos processos de violência por que passam ou passaram as crianças no Brasil, em que se destaque o texto de Andrade (1993), no qual a autora discute o processo de violência sofrido pelas crianças camponesas na Amazônia, relatando a história de Clézio, uma criança de três anos assassinada com o pai por pistoleiros em Marabá.

Alguns temas mais específicos também merecem ser aqui mencionados. Entre eles as pesquisas que discutem infância, gênero e sexualidade (SABAT, 2001; SOUZA, 2006), outras que discutem a relação entre infância e geografia, que está construindo o conceito de Geografias da Infância (VASCONCELLOS, 2006; LOPES e VASCONCELLOS, 2006) e ainda as que falam da visão da criança na literatura (SANTOS, 2006). E também o tema Infância e Filosofia (KOHAN, 2003a; 2003b).

No sentido de introduzir a delimitação do meu tema de estudo, trago um conjunto de pesquisas que tem configurado um novo campo de análise da infância: a Sociologia da Infância. Sirota (2001) mostra o movimento no campo da sociologia, a partir dos anos 1990, no sentido de ver a infância como um construto social, rompendo com a noção de socialização e compreendendo a criança como sujeito histórico-social, produtor de culturas.

As referências destas discussões são as obras que vão discutir essa visão de infância, entre elas a coletânea de textos organizados por dois pesquisadores da Universidade do Minho em Portugal: Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento. Os textos mais conhecidos de um modo geral são os textos dos próprios organizadores: Pinto (1997) que vai discutir a infância como construção histórico-social; e Pinto e Sarmiento (1997) que discutem o novo campo de estudos que se configura para a infância.

Esse novo campo de estudos, a Sociologia da Infância, influenciou dois campos de pesquisa decorrentes do próprio conceito de criança que se esboça a partir deste momento: primeiro, ao se compreender a criança como um sujeito ativo, inserido em uma realidade

social, muitos estudos surgiram para verificar a condição infantil, ou seja, o que significa ser criança em determinados contextos históricos e sociais, tendo a criança como informante principal. Trata-se de dar voz a criança para que ela fale sobre seu contexto, suas relações, seus modos de vida.

Assim, temos pesquisas como a de Becker (2006), na qual as crianças são ouvidas para saber o que significa para elas ser criança e ser aluno numa escola pública; como a de Saud (2005), que aborda os sentimentos das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem; o de Teixeira (2008), em que são discutidos os sentidos e significados, para as crianças, da transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; e o de Martins (2004), que estuda através das narrativas das crianças de Florianópolis, a visão das crianças sobre sua condição infantil.

Outro campo de estudos que tem influência da Sociologia da Infância e que vem hoje se difundindo é o das culturas produzidas pelas crianças. Por meio das culturas produzidas por elas em seus contextos, estas se afirmam como grupo geracional com identidade e culturas específicas. A ênfase está no fato de que as culturas infantis, apesar de terem a influência da cultura dos adultos, possuem características específicas da infância. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Sarmiento (2002b, 2003) em que o autor faz uma “gramática das culturas da infância”, apontando suas características e seus sentidos.

Ressalto ainda, nesta perspectiva, trabalhos como o de Prado (2006), no qual a autora busca explicitar a condição infantil através da relação etária e da produção das culturas infantis num contexto educativo. Ainda neste campo, existe a pesquisa de Cunha (2004), que busca caracterizar a cultura infantil de crianças que brincam livremente em um prédio, em uma rua e uma praça na cidade de São José dos Campos. Destaco ainda os seguintes estudos: Borba (2006), que explicita as estratégias das crianças para participarem das brincadeiras com seus pares, apontando a relação entre essas estratégias e as culturas infantis; e Delgado (2006), abordando as tensões e negociações entre crianças e adultos e as culturas infantis numa creche domiciliar.

Existem ainda dois trabalhos relevantes sobre a produção das culturas infantis realizados em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o trabalho de Arenhart (2007) que ao ouvir crianças de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Santa Catarina, procurou evidenciar o que significa ser criança neste contexto; e o de Correia *et. al.* (2007), no qual a autora busca explicitar os significados da vivência da infância em um movimento organizado.

Estas pesquisas procuram evidenciar como as crianças se afirmam enquanto categoria geracional no interior de seu contexto de origem, seja ele a cidade, o campo ou o assentamento. E é através da produção de culturas específicas que essa afirmação vai acontecer, pois neste momento de produção de culturas pelas crianças, elas reelaboram o real e criam novas formas de vivência no interior de seu grupo com seus pares ou com os adultos. Apesar de ser um campo de pesquisa muito frutífero, as pesquisas que seguem essa direção ainda estão se consolidando e ganhando espaço.

### **O Problema de Pesquisa**

As pesquisas que se inserem dentro do tema por mim escolhido têm mostrado várias questões relevantes para se pensar um estudo dentro do mesmo tema. Prado (2006), por exemplo, ao analisar as culturas infantis produzidas por crianças nas relações multietárias no interior de uma creche em Campinas, verifica que as crianças nessas interações ao produzirem cultura, desmistificam a visão desenvolvimentista de criança, que justificaria a separação por idades, mostrando que a aprendizagem não se dá apenas com os mais capazes, mas que a troca de saberes é mútua.

Este estudo é relevante para repensarmos a divisão etária das crianças na escola, que é fruto de uma concepção homogeneizadora da educação e que hoje precisa ser superada, pois as crianças nas suas relações entre pares trocam saberes e produzem culturas, independente da faixa etária.

Na pesquisa de Cunha (2004), a autora tinha como hipótese que as brincadeiras de criança da época da obra de Florestan Fernandes sobre brincadeiras de rua tinham se perdido por conta da influência da mídia na vida das crianças da atualidade. Porém, ao caracterizar as brincadeiras das crianças de São José dos Campos que brincavam livremente em um prédio, em uma rua e em uma praça, verificou que a influência da mídia não é tão perniciosa, e que as brincadeiras na verdade não se perderam, mas foram atualizadas e reinventadas pelas crianças. Esse processo se dá no contexto de produção de culturas por essas crianças. O que nos remete a capacidade das crianças, ao produzirem suas culturas, reinventar e reelaborar o mundo dos adultos e pelo o que a pesquisa aponta, o seu próprio mundo.

Nas pesquisas de Borba (2006) e Delgado (2006) são caracterizadas as negociações que as crianças estabelecem na sua interação com seus pares ou com os adultos. Evidencia-se que as crianças ao produzirem culturas criam regras de convivência entre elas e com os

adultos. Estas pesquisas nos propiciam compreender a importância das culturas infantis como eixo articulador das interações entre crianças-crianças e crianças-adultos.

Os estudos acima descritos nos remetem ao fato de que a produção das culturas infantis possibilita às crianças estabelecer relações dentro de seu grupo, criar suas próprias regras para as relações entre pares e com adultos; assim como reelaborar a cultura geral e a sua própria cultura, atualizando ou reinventando suas brincadeiras, seus modos de ser e agir, o que permite que as crianças se afirmem como grupo geracional no seu contexto.

Estas foram pesquisas realizadas num contexto urbano, com as limitações e as possibilidades que esse espaço possui. Nas pesquisas em contextos escolares, podemos pensar na limitação imposta pela presença do adulto que tanto pode propiciar um ambiente favorável a expressão e interação entre as crianças, como pode dificultar essa interação, impondo suas regras e até as brincadeiras que as crianças devem brincar. Para brincar é preciso liberdade para criar, para reinventar e se a ação do adulto for autoritária as consequências podem ser perniciosas, embora faça parte das culturas da infância criar formas de burlar a imposição do adulto.

Na pesquisa realizada nos ambientes de brincadeiras livres das crianças: o prédio, a rua e a praça, não há uma interferência direta do adulto, o que não significa que ele não esteja, visto que as culturas infantis são permeadas pelo universo dos adultos. E mesmo que estes não estejam diretamente nas brincadeiras, eles aparecem observando, tomando conta, mesmo de longe, dada a preocupação nos ambientes urbanos com a violência característica desse espaço. Mas o fato é que há uma liberdade maior para a criança brincar, inventar, etc. Como já dito, os espaços tem suas limitações, mas também suas possibilidades.

Nas pesquisas de Correia *et, al* (2007) e Arenhart (2007) o contexto em que as crianças estão inseridas é um contexto rural, especificamente as pesquisas tem como *locus* assentamentos do MST. Assim, além de um contexto social diferente (o meio rural) as crianças pesquisadas têm a especificidade de fazerem parte de um movimento social de luta pela Terra e pela Reforma Agrária. Esta característica nos faz

perceber alguns elementos comuns na constituição das experiências sócio-culturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra. Elementos como, a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem a classe trabalhadora e fazerem parte do MST (ARENHART, 2005, p. 4).

Esses elementos citados pela autora e inerentes ao contexto dos assentamentos do MST imprimem marcas na infância dessas crianças. Primeiro, a vivência no meio rural

adquire outras características em relação ao mundo urbano. Outros valores são mais presentes, outros modos de organizar a vida cotidiana e relações diferentes entre as crianças e os adultos. Nas pesquisas citadas, as autoras também evidenciam que o trabalho faz parte da vivência dessas crianças, mas não como atividade de exploração, visando o lucro. Neste contexto, o trabalho é aprendido. É onde as relações entre crianças e adultos se estabelecem e ocorre troca de saberes. Assim como, o trabalho é visto pelas crianças como atividade lúdica, pois possibilita momentos de brincadeira. Pode-se dizer que o contexto do trabalho possibilita a produção de culturas diferentes das produzidas pelas crianças do contexto urbano.

A inserção das crianças no Movimento também possibilita vivências diferenciadas. Correia *et. al.* (2007) aponta que nas brincadeiras das crianças, elas representam a vida do movimento, brincando de assembléia, representando uma ocupação. No entanto, essas crianças não são apenas expectadoras das ações do Movimento: elas também reivindicam seus direitos de criança, tanto dos governantes em manifestações, como do próprio Movimento. Neste movimento a troca de saberes e a produção de culturas tomam uma dimensão de afirmação cultural, social e histórica das crianças. Assim, produzindo culturas as crianças do MST se afirmam enquanto grupo geracional específico e com direito a voz.

Como já foi dito, o campo de estudos sobre infância ainda se consolida no Brasil. Nenhuma das pesquisas aqui apresentadas foram realizadas na Região Norte. As pesquisas sobre esse tema na nossa região são raras e às vezes nem estão localizadas na área educacional. Por isso, questiono como essa infância se configuraria em nossa realidade urbana, e na nossa realidade rural e mais ainda, no contexto dos assentamentos do MST no nosso estado.

Acredito que existam grandes diferenças de ordem social, cultural, econômica entre o estado do Pará e os outros estados citados; acredito ainda, que contextos diferentes produzem sujeitos diferentes e penso que há necessidade de se realizarem pesquisas que tenham como foco a vivência da infância na nossa região. Portanto, questionei no desenvolvimento da pesquisa: **Quais os significados e sentidos de infância nas falas das crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST**, dessa questão maior levantei as seguintes perguntas:

- Como as crianças do Assentamento Mártires de Abril se constituem na relação com seus pares?

- Como as crianças do Assentamento Mártires de Abril vivenciam sua infância no contexto familiar?
- Como as crianças do Assentamento Mártires de Abril concebem o seu lugar na dinâmica do Movimento Sem Terra?
- Como as crianças do Assentamento Mártires de Abril vivenciam sua infância na escola?
- Que culturas infantis são produzidas pelas crianças nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos no contexto do Assentamento Mártires de Abril do MST?

### **Objetivos da Pesquisa**

Nesta pesquisa busquei analisar quais os significados e sentidos de infância na visão das crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST. E mais especificamente:

- Analisar como as crianças se constituem na relação com seus pares;
- Identificar como as crianças vivenciam sua infância no contexto familiar;
- Compreender como as crianças concebem o seu lugar na dinâmica do Movimento Sem Terra (MST);
- Verificar como as crianças vivenciam sua infância na escola;
- Identificar as culturas infantis que são produzidas pelas crianças nas relações que estabelecem com seus pares no contexto do assentamento;

### **Estrutura do Texto**

O texto da dissertação está estruturado em quatro seções. Na **Seção I – O Espaço do Assentamento como Palco da Pesquisa**; destaco todo o procedimento metodológico de construção do *corpus* da pesquisa com as crianças no assentamento. Além disso, apresento os procedimentos de organização e transcrição dos dados, assim como, as categorias temáticas de análise. Finalmente, aponto o encaminhamento de análise dos dados à luz do pensamento bakhtiniano de significado e sentido de infância.

Na **Seção II — O Olhar das Crianças do Assentamento Sobre a Infância**; abordo o modelo de criança universal nos estudos desenvolvidos por Ariès, que se expandiu na Europa, Estados Unidos e Brasil. Trago os enunciados das crianças a respeito do que elas

acreditam que é ser criança. Por fim, ressalto a visão do MST sobre a infância e seu envolvimento no seio do movimento, trazendo os enunciados das crianças que falam sobre a sua inserção no movimento.

Na **Seção III – O Olhar Das Crianças Do Assentamento Sobre Seus Espaços Estruturais**; apresento a visão das crianças sobre sua inserção nos espaços estruturais doméstico, da produção e da cidadania, no Espaço Doméstico, analiso as relações afetivas entre as crianças do assentamento e suas famílias, apontando as contradições e conflitos principalmente no que se refere à relação adulto/criança. No Espaço da Produção, falo a respeito do trabalho infantil e trago uma discussão sobre o trabalho como princípio educativo e como forma da criança se inserir em sua realidade. No espaço da cidadania, verifico como as crianças veem a escola.

Na **Seção IV – O Olhar Das Crianças Do Assentamento Sobre As Culturas Infantis**; falo sobre as culturas infantis produzidas pelas crianças nas suas relações com seus pares por meio da brincadeira e do contato das crianças com os produtos culturais, especificamente a Televisão.

Por fim, as **Considerações Finais – Os Sem Terrinhas saem de Cena**; aponto alguns aspectos que considero relevante para entendermos as crianças no MST e a infância, apontando que as crianças do assentamento tenham mais espaço para lutar por seus direitos, sendo uma escola com princípios do MST é fundamental. Concluo apontando que é por meio da brincadeira que a criança pode transformar o mundo e ter garantido seu direito à participação na sociedade.

**O ESPAÇO DO ASSENTAMENTO COMO PALCO DA PESQUISA**

*“É bom ser Sem Terrinha, porque a gente canta umas músicas do assentamento, damos gritos de ordem, e ser Sem Terrinha é um orgulho para as crianças aqui do assentamento. Eu gosto muito também porque os Sem Terrinha ajudam os outros a trabalhar e vão as reuniões escutar tudo o que eles falam para aprender. Eles falam tudo o que é feito aqui no assentamento e daí a gente vai sabendo cada vez mais e daí quando nós ficar grandes a gente já sabe tudo o que tem que fazer”. (Cléber, 9 anos)*

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, p.118.

### 1.1. O Assentamento do MST como *Lócus da Pesquisa*

O contexto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o assentamento Mártires de Abril do MST<sup>2</sup>, que está localizado no Distrito de Mosqueiro. A Ilha de Mosqueiro é um distrito da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Está localizada à 70 km da capital e possui uma área de aproximadamente 212 km<sup>2</sup>.

No período colonial, Mosqueiro era um entreposto pesqueiro, onde se realizava o “moqueio” do peixe, processo utilizado para conservar o alimento. Deriva daí o nome da ilha. Já no período da Borracha, a ilha é redescoberta como balneário, onde os grandes Barões da Borracha construíam seus chalés de verão. Mosqueiro teve a partir de então dois grandes momentos de expansão. O primeiro em 1968, com a inauguração da estrada, interligada por balsa. E o segundo, em 1976 com a construção da Ponte Sebastião de Oliveira, que liga a ilha ao continente. A população do Mosqueiro, de acordo com o IBGE, é de 28 mil habitantes.

A ilha sobrevive basicamente do turismo de temporada, principalmente nas férias escolares no mês de Julho, no carnaval e Revellon. Nestes períodos a população da ilha chega até 300.000 pessoas. A ilha tem aproximadamente 17km de praias de água doce, com movimento de maré. Outras atividades econômicas em Mosqueiro são o funcionalismo público, a pesca, comércio de médio e pequeno porte, o artesanato e a agricultura familiar.

O assentamento Mártires de Abril fica localizado no Bairro do Carananduba, a 2,5 km da Praça Presidente Teixeira (onde param os ônibus que vem de Belém) entre as estradas que levam a praia da Baía do Sol e do Marahú. O assentamento se constituiu a partir de um trabalho de base do MST, em que foram cadastradas 600 famílias da Periferia e Região Metropolitana de Belém. Estas famílias acamparam primeiramente na Praça da Leitura (uma praça localizada na região central de Belém, que fica em frente à rodoviária e onde o MST acampa quando está em Belém), e daí seguiram para Mosqueiro para ocupar a fazenda TABA, que, segundo Nunes (2005), estava em situação irregular em relação a sua função social e a legislação trabalhista.

Esse processo ocorreu em Abril de 1999, sendo que na mesma semana da ocupação as famílias receberam uma ordem de despejo. Este fato motivou os Sem Terra a se deslocarem até Castanhal (cidade próxima a Belém) e seguirem novamente em marcha para a fazenda,

---

<sup>2</sup> Tive o primeiro contato com este assentamento em 2007 quando realizei a pesquisa sobre “*Infância, Educação e MST: o lugar das crianças na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”. Esta pesquisa foi de cunho bibliográfico, mas contou com a ajuda do Coletivo de Educação do assentamento.

para reocupá-la. Após quatro ordens de despejo e cinco reocupações a terra foi desapropriada e as 91 famílias conquistaram a posse da terra em 2001. A escolha do nome do assentamento “Mártires de Abril” foi uma homenagem aos Sem Terras que morreram após confronto com a polícia na curva do “S” em Eldorado de Carajás, em Abril de 1996 (NUNES, 2005).

Ao longo da trajetória do assentamento algumas famílias se desligaram do MST e formaram outra associação. De acordo com o Coletivo de Educação do Assentamento, essa saída se deu devido às divergências das ações das famílias em relação aos princípios do MST, mas esta saída se deu de forma pacífica e hoje as famílias convivem amistosamente no assentamento.

O assentamento possui hoje, 120 famílias que trabalham com culturas permanentes de plantios, de frutas como cupuaçu, açaí, maracujá, bananas, pripioca, e outras culturas brancas como a mandioca e hortaliças, e ainda criação de aves de postura e corte. Além dos chamados “biscates” que são as vendas em festas e na praia durante o período de alta temporada na ilha (NUNES, 2005).

A extensão do assentamento é de 408ha, onde estão localizados a vila de casas e os lotes das famílias. Existe um Igarapé dentro de seus limites, que abastece uma piscina que fica próxima a vila de casas. Segundo os moradores do assentamento, essa piscina foi construída pelo antigo proprietário da então Fazenda TABA e se constitui na principal opção de diversão dos moradores. Existe uma grande quantidade de árvores frutíferas em todo o assentamento, destacando-se frutas como o caju e o ingá.



Foto 01 – Entrada do Assentamento Mártires de Abril

Na primeira rua do assentamento podemos ver a entrada para um bosque onde estão localizadas: a escola, uma casa grande, onde são realizadas as assembléias, e o barracão, onde foram realizados os encontros com as crianças. O assentamento possui ainda uma biblioteca, que está localizada na vila de casas, na terceira rua.



Foto 02: à esquerda o barracão; ao centro a Escola e a direita o casarão.

A escola do assentamento atende apenas Educação Infantil em duas turmas durante o dia. As crianças que estão no Ensino Fundamental estudam em duas escolas: uma escola municipal a 500m do assentamento e outra escola localizada na comunidade Sucurijuquara, que fica próximo ao assentamento. Não há posto de saúde no assentamento e os moradores são atendidos ou por um posto que está localizado na comunidade Sucurijuquara ou no posto de saúde do Carananduba.

O transporte tanto de Belém para Mosqueiro, quanto na própria ilha é precário. Somente nos finais de semana e no mês de julho é que a quantidade de coletivos aumenta. Para Chegar da Praça do Carananduba até o assentamento, depende-se de ônibus de linha, muito raros; e de transportes alternativos como Vans, Kombis e Microônibus, que demoram em média de 20 a trinta minutos durante o dia e à noite o intervalo é de uma hora entre os microônibus.

## **1.2. A Entrada no Assentamento**

Iniciei os primeiros contatos com o coletivo de educação do assentamento em fevereiro de 2009. Meu contato inicial foi com a assentada Teófila Nunes, que faz parte do coletivo de educação do assentamento.

Expliquei a intenção da pesquisa a ela e quais os objetivos do contato com as crianças do assentamento. Disse-lhe inicialmente que faria uma pesquisa exploratória para definir que grupo de crianças eu trabalharia e para colher informações sobre o assentamento. Fui muito bem recebida e ela me forneceu também os dados referentes ao quantitativo de crianças e ao histórico do assentamento.

O cronograma inicial era que os trabalhos começassem já no mês de maio, porém muitas dificuldades foram aparecendo. Acrescenta-se o fato de que o primeiro semestre foi um período em que seria difícil realizar a pesquisa, pois estavam ocorrendo diversas atividades no assentamento, em que algumas famílias se deslocaram para outras cidades (principalmente as coordenações do assentamento). Após algumas visitas no assentamento para levantamento de dados iniciei efetivamente o trabalho com as crianças em agosto de 2009.

Tinha como idéia inicial fazer uma reunião com os pais das crianças para explicitar a pesquisa, mas dado o atraso em relação ao início do trabalho, pensei que seria mais eficaz passar nas casas, já que o assentamento é pequeno.

### **1.3. Os *Sem Terrinhas* como Atores**

Os sujeitos da pesquisa são as crianças do assentamento Mártires de Abril, filhos e filhas de assentados ligados ao MST, um dos critérios de escolha dos sujeitos-crianças foi à vinculação da sua família ao MST. Após uma pesquisa exploratória, que contou com a ajuda do Coletivo de Educação do assentamento, levantei o quantitativo de crianças.

Tomamos como referência para definir a categoria criança o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que define criança como o sujeito que está na idade de 0 a 12 anos incompletos. Ressalte-se que, o que define a infância como categorial social do tipo geracional não é apenas um recorte etário, mas um conjunto de saberes, modos de vida e culturas específicas.

Ressalto que ao longo do texto, três termos são utilizados com significados diferentes: *Infância* refere-se à categoria social de tipo geracional; *criança* refere-se ao sujeito concreto que corporifica esta categoria geracional; e *crianças do assentamento* refere-se aos sujeitos da pesquisa.

De acordo com os dados que me foram fornecidos pelo Referido Coletivo existem no assentamento 42 crianças vinculadas ao MST, sendo que destas 20 estão na faixa etária de 0 a 6 anos. Estas crianças são atendidas na organicidade do movimento nas chamadas “Cirandas Infantis”<sup>3</sup>. O grupo de crianças que está na faixa etária de 06 a 12 anos, que compreende 22 crianças, são os chamados *Sem Terrinhas*.

*Sem Terrinha* é uma identidade construída e conquistada pelas crianças do MST ao longo da trajetória de lutas que caracteriza o movimento. Ao lutarem pelos seus direitos dentro e fora do movimento, elas conquistaram seu espaço dentro do movimento e hoje possuem sua própria organização. O trabalho com os *Sem Terrinhas* inicia na escola e se expande para os encontros estaduais e nacionais (CALDART, 2004).

Neste sentido, estabeleci mais um critério de seleção do grupo de crianças da pesquisa e optei por trabalhar com o grupo dos *Sem Terrinhas*, pois acredito que a vivência dessas crianças no movimento pode trazer elementos interessantes para atender aos objetivos da pesquisa. Soma-se a isso o fato de que trabalhar com crianças nesta faixa etária torna o processo de entrevista mais simples, pois com crianças menores outras dinâmicas teriam que ser pensadas.

De posse desses dados e definido o grupo que seria o foco da pesquisa, passei ao passo seguinte que seria convidar as crianças para participar de um primeiro encontro. Fui apresentada, então a Elen, uma assentada que já realizava um trabalho com as crianças, após os cultos da Igreja local. Estas atividades que ela realizava estavam relacionadas à Igreja e eram brincadeiras e atividades bíblicas. Teófila me encaminhou para acompanhar a Elen nos trabalhos que ela realizava e assim me aproximar das crianças, mas ela não estava mais realizando as atividades, pois estava trabalhando nos fins de semana.

Esta seria uma grande dificuldade, mas a própria Elen me sugeriu que eu convidasse as crianças de casa em casa que ela me ajudaria a convidá-las e que no dia marcado eu mesmo fizesse o trabalho.

---

<sup>3</sup> “Nome que se refere à nossa cultura popular, às nossas danças, às brincadeiras, e à cooperação, a força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança” (MST, 2004, p. 24). As cirandas Infantis, que podem ser permanentes ou Itinerantes, assim como a escola de Ensino Fundamental, estão relacionadas à incorporação da luta pelo direito a Educação Infantil não apenas como direito das mães, para que possam trabalhar, mas como direito das crianças de ter “um espaço educativo da vivência de ser criança *Sem Terrinha*, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país” (MST, 2004, p. 25).

Passamos juntas nas casas de algumas famílias para convidar as crianças para uma atividade no sábado seguinte. Quando passava nas casas explicava o que eu queria realizar e fui muito bem recebida pelas famílias. Marquei então, o primeiro encontro para as nove horas de sábado, no barracão que fica próximo a escola do assentamento.

Das 13 crianças que foram ao primeiro encontro todas manifestaram vontade de participar do primeiro momento da pesquisa – oficinas. Nas oficinas, 23 crianças participaram dos encontros, das quais 18 são vinculadas ao MST<sup>4</sup>. Estas crianças freqüentam na sua maioria as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de oito anos. Apenas quatro crianças estão na Educação Infantil (pré-escola). Estas últimas estudam no próprio assentamento. As que estão no Ensino Fundamental estudam nas duas escolas municipais próximas ao assentamento.

Antes de iniciarmos a segunda fase da pesquisa – entrevista – conversamos novamente com as crianças para que elas manifestassem sua vontade de participar desta fase.

#### **1.4. Procedimento de Construção do *Corpus***

No assentamento existem 42 crianças vinculadas ao MST sendo que dessas 20 estão na faixa etária de 0 a 6 anos e 22 estão na faixa etária 6 a 12 anos. As crianças de 0 a 6 anos são atendidas pelas Cirandas. As crianças de 6 a 12 anos, por sua vez, são conhecidas como *Sem Terrinhas*, pois já realizam um trabalho de mobilização e encontros para discutir seus direitos e sua vida no assentamento.

Os *Sem Terrinhas* são alimentados por uma pedagogia do MST de desenvolvimento de sensibilidade social e da força do movimento. Essa pedagogia reconhece o coletivo infantil e defende a participação das crianças nos eventos do movimento. A participação dos *Sem Terrinhas* possibilita à prática da cidadania e a formação da identidade coletiva que dá suporte à luta do MST: marchando, gritando, cantando, gritando palavras de ordem.

Para iniciar a coleta de dados com as crianças do assentamento tive que percorrer cada casa e pessoalmente fazer o convite às famílias. Expliquei que eu viria no assentamento nos meses de agosto, setembro e outubro para realizar esses encontros.

---

<sup>4</sup> É importante destacar que apesar de ter convidado apenas crianças do MST, essas convidaram outros colegas seus e assim, desses encontros participaram tanto crianças do MST como outras que não são vinculadas, o que não consideramos prejudicial a pesquisa, dado que a maioria atendiam aos critérios da pesquisa. Porém consideraremos como sujeitos da pesquisa apenas as crianças vinculadas ao MST. Assim como não estamos considerando as crianças menores de 6 anos que foram aos encontros.

No dia marcado cheguei ao assentamento por volta de 08:30 e fui procurar Elen que estava em sua casa e logo me advertiu que não poderia ficar comigo porque tinha alguns afazeres em casa. Já havia falado com ela que, caso ela não pudesse me acompanhar eu conduziria sozinha. Fiquei sentada num banco de madeira na frente da casa da Elen, que fica na primeira rua do assentamento, aguardando as crianças.

A maioria das crianças que fizeram parte da pesquisa mora nesta rua e são parentes da própria Elen. Ela se prontificou em ir chamar algumas crianças da sua rua. Os primeiros a chegar foram dois irmãos, um menino e uma menina. E aos poucos todos foram chegando. A curiosidade das crianças foi grande, queriam saber quem eu era, se era eu que ia fazer as brincadeiras. Ficamos uns quinze minutos esperando chegar todos e aproveitei para dialogar com as crianças e me apresentar.

Neste primeiro contato percebi que as crianças são muito receptivas, falantes e participativas. De fato fui muito bem recebida por elas, que já de início me relataram várias coisas como suas brincadeiras, onde estudavam e qual a série. Neste momento procurei indagá-las sobre seu universo, nome, idade e onde estudavam, buscando principalmente um contato inicial.

Após esse primeiro contato, nos dirigimos para o espaço onde iríamos desenvolver a atividade. O espaço é um barracão de chão cimentado e telhas de barro e não possui cadeiras; é cercado por muitas árvores e fica próximo a escola do assentamento (Foto 03). Quando chegamos estava bem sujo, pois não havia nenhuma atividade regular neste barracão, que só era usado algumas vezes nas assembleias. A partir deste dia, todos os encontros e entrevista se realizaram neste espaço (com exceção de uma entrevista que foi realizada na biblioteca do assentamento).



Foto 03: Barracão onde foram realizadas as oficinas.

### **As oficinas....**

A primeira fase de coleta de dados contou com oficinas com as crianças. No primeiro encontro estavam presentes treze crianças e iniciei pedindo para formamos um círculo, sentados no chão. As crianças lembraram que tinham que tirar as sandálias para não sujar o espaço que já havia sido varrido. Então comecei explicando onde eu morava, que estudava na UFPA, e que estava fazendo uma pesquisa e que escolhi o assentamento para realizá-la. Disse-lhes ainda que nesta pesquisa eu queria saber como é a vida das crianças no assentamento.

Perguntei então se eles queriam participar da pesquisa e todos disseram que sim. Aqui cabe ressaltar uma questão: quando passei nas casas o importante era conseguir a autorização dos pais das crianças para que elas participassem da pesquisa, mas a efetiva participação foi decisão da criança. Desta forma, acredito que foi possibilitado às crianças decidirem sobre sua participação sem que, no entanto, se desconsidere ou negligencie a autoridade da família.

Realizei sete encontros todos os sábados de agosto a setembro de 2009, a frequência foi entre 7 e 13 crianças, sendo que passaram, ao todo, 23 crianças nos encontros, porém entre estas 5 têm idade inferior a 6 anos e quatro não são vinculadas ao MST.

É importante salientar que eu não restringi os primeiros encontros de aproximação às crianças vinculadas ao MST, embora só tendo convidado estas crianças, no momento dos encontros outras crianças souberam ou passaram pelo local e quiseram participar, e ainda, as crianças menores de 6 anos vieram para os encontros com seus irmãos. Porém, registro que só participaram da segunda fase da pesquisa (entrevista) as crianças entre 6 e 12 anos vinculadas ao MST.

Inicialmente pretendia realizar nestes encontros oficinas em que seriam discutidos os temas relacionados à pesquisa: infância e escola, infância e família, infância e MST, infância e suas culturas, no intuito de construir uma visão coletiva da infância no contexto do assentamento. No primeiro realizei uma atividade cujo objetivo era conhecer cada uma das crianças, então pedi que elas desenhassem coisas que elas gostam de fazer. Durante o desenho elas falavam bastante, seja para perguntar o desenho, anunciar o que iriam fazer ou para conversar sobre outras coisas. Parecia que seria fácil realizar as oficinas.

Porém, já no segundo encontro planejamos realizar uma atividade em que elas falassem sobre a infância, o que fazem, do que brincam, etc. Então levei revistas e jornais e

pedi que elas recortassem uma figura que achavam interessante e colassem no papel. Em seguida expliquei-lhes que nós iríamos construir uma história coletiva com os desenhos em que os personagens eram duas crianças.

Algumas crianças falaram que não sabiam fazer isso e ficaram resistentes e acuadas. Eu me pus a ajudá-las, mas ainda assim algumas não quiseram participar, nós começamos uma história com algumas crianças, mas a atividade não as interessou, causando uma grande dispersão, então resolvi não continuar a atividade e passamos a fazer algumas brincadeiras.

Percebi então que as atividades diretivas não despertavam a participação das crianças e optei daí em diante em realizar atividades mais livres, pois somente assim elas poderiam evidenciar de forma espontânea suas culturas. Os temas que queríamos explorar foram surgindo de forma natural, então me cabia perceber os momentos em que esses temas surgiam, e a partir daí explorá-los com perguntas, suscitando o diálogo entre as crianças.

Os encontros eram gravados e já no primeiro encontro este fato suscitou curiosidades. Em determinado momento do primeiro encontro, introduzi um novo componente na roda: o gravador. Primeiro perguntei se eles sabiam o que era aquilo que eu segurava. Alguns falaram que era um celular e uma das meninas falou que era um gravador, então expliquei-lhes porque iria usar o gravador dizendo que quando chegasse em casa eu iria ouvir novamente o que nós conversamos para lembrar de tudo.

Optei por gravar para que pudesse registrar alguns diálogos importantes que podem facilmente se perder, dado que na dinâmica do trabalho com as crianças não há como parar para anotar no diário de campo. A curiosidade a respeito do aparelho foi muito grande, pedi que eles tivessem cuidado para não bater no gravador nem pisar, pois ele ficaria no chão no meio da roda. Embora eu ficasse perto do gravador para garantir isso, a curiosidade delas ao lidar com o gravador era grande; elas pegavam, falavam perto do gravador e perguntavam: tá gravando tia? Até que um garoto, o Danilo bateu a perna no gravador e se iniciou um diálogo em torno disso. Algumas crianças pediram que ele tivesse cuidado e ele disse:

- *Tia! Gravou minha perna.(Danilo)*
- *Não Danilo, esse gravador só grava voz. (adulta)*
- *Tá gravando tudo? (Danilo)*
- *É. (adulta)*
- *E a senhora vai ouvir a gente lá na sua casa?(Danilo)*
- *Vou ouvir sim. (adulta)*

- *A senhora deixa eu ouvir o que gravou aí? (Danilo)*

- *Deixo sim, no final. (adulta)*

Este diálogo evidencia a curiosidade que o gravador trouxe ao grupo, Danilo não foi o único a me interrogar sobre como estava gravando e de testar o gravador, não no sentido técnico, mas no sentido de atribuir sentido a partir de sua vivência. Talvez ao dizer que o gravador estava “gravando a perna”, ele se remeta ao sentido mais comum de gravação que significa filmagem em vídeo. É interessante como ele se remete ao seu repertório de significados de uma palavra (gravador) para testar o sentido de um objeto em particular.

Quando decidi que faria atividades mais livres com as crianças do assentamento nos encontros, gradativamente a minha aproximação com elas foi se construindo. No primeiro encontro ainda estavam distantes, apesar da boa receptividade que tive. Pude constatar esse distanciamento pelo comportamento das crianças: elas ficavam muito quietas e falavam pouco se comparado com os encontros seguintes.

Já no segundo elas estavam mais soltas: falavam mais sobre os acontecimentos, lançavam questionamentos, se recusavam a realizar algumas coisas que eu propunha, brigavam entre si. Entendi estes comportamentos como indicativos de que eu deixava de ser uma estranha que despertava curiosidade e passava a ser próxima a elas.

Eu procurava interferir pouco nos comportamentos das crianças do assentamento durante os encontros, e isso ajudou na aproximação. Em alguns momentos tinha que interferir, geralmente quando o comportamento representava algum risco de se machucar ou machucar o colega; ou ainda, quando alguma criança solicitava que eu interviesse, que acontecia principalmente com as crianças menores quando brigavam entre si. No caso das crianças maiores, apenas uma vez Tânia pediu minha ajuda para pedir que os meninos parassem de apelidá-la.

Como adotei a postura de não tolher os comportamentos das crianças do assentamento, elas foram a cada encontro se aproximando de mim. Isso se confirmou devido ao fato de que no terceiro encontro, quando cheguei ao assentamento elas já estavam esperando por mim, diferente do primeiro e segundo, que tive que passar nas casas para chamá-las.

Os encontros começavam sempre com alguma atividade conduzida por mim. Estas atividades foram desenhos, contação de histórias, construção de brinquedos com sucatas e pinturas. Quando elas terminavam esta primeira atividade, algumas queriam desenhar (eu

levava em todos os encontros canetinhas e papel) e outras iam brincar nas proximidades do Barracão. Ao final da atividade eu conduzia algumas brincadeiras com elas, na verdade se tratava de um trato que fizemos em um dos encontros: eu lhes ensinava algumas brincadeiras e elas me mostrariam algumas brincadeiras que gostavam de brincar e após isso elas brincavam livremente.



Foto 04: Crianças do assentamento desenhando durante um dos encontros.



Foto 05: as crianças brincam livremente após os encontros.

Durante estes momentos eu observava as crianças do assentamento nas suas relações e nas suas brincadeiras. Estas observações não eram sistemáticas, pois não seguiam nenhum roteiro estabelecido, mas foram utilizadas para suscitar algumas questões durante as entrevistas e também incorporadas a análise como forma de complementar algumas questões presentes nos enunciados discursivos das crianças do assentamento.

### **As entrevistas.....**

A segunda fase da pesquisa com as crianças contou com as entrevistas que começaram em setembro de 2009. No último sábado de agosto de 2009 falei sobre esse assunto com as crianças. Expliquei-lhes o que seria a entrevista e perguntei-lhes se queriam participar. Algumas responderam prontamente que sim e outras ficaram meio desconfiadas, até que uma menina me disse que ela ficava nervosa e não sabia como dar entrevistas. Então expliquei a todas as crianças que seria muito simples, disse-lhes que eu ia fazer algumas perguntas. Imediatamente as crianças se manifestaram revelando o desejo de participar da entrevista. A nova fase da pesquisa animou as crianças a ponto delas me perguntarem quando seria. Expliquei-lhes que eu iria entrevistá-las em grupo e que marcaria com antecedência as entrevistas.

Inicialmente fiz um levantamento das crianças que são do MST e que freqüentavam os encontros, o que somou um total de 13 crianças. Para organizar o momento da entrevista reuni as crianças em grupos tendo como critério a idade. Tive também a preocupação de separar os irmãos. Minha intenção era dividir as crianças em quatro grupos com três crianças em cada grupo.

Entretanto, alguns imprevistos aconteceram. Nos dias determinados para a realização das entrevistas algumas crianças saíram do assentamento com os pais, e eu tive que convidar outras crianças para a entrevista. No decorrer da entrevista algumas dessas crianças chegaram para participar da entrevista. Isto fez com que os grupos fossem reorganizados, ficando as entrevistas organizadas em quatro grupos sendo: 2 grupos com 4 crianças; 1 grupo com 3 crianças e 1 grupo com 2 crianças como se vê no quadro abaixo. Ao todo fizeram parte das entrevistas treze crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, sendo que 4 crianças com 6 anos; 2 crianças com 7 anos; 4 crianças com 8 anos; 1 criança com 9 anos; 1 criança com 10 anos e 1 criança com 11 anos.

#### **1ª entrevista – Grupo 01**

<b>Nome<sup>5</sup></b>	<b>Idade</b>
Tatiana	8 anos
Luana	8 anos
Dário	7 anos

<sup>5</sup> Os nomes reais das crianças foram preservados e ao longo da pesquisa serão usados nomes fictícios.

**2ª entrevista – Grupo 02**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>
Bruna	8 anos
Talita	6 anos
Laura	6 anos
Laís	6 anos

**3ª entrevista – Grupo 03**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>
Wagner	11 anos
Sidney	10 anos
Tânia	9 anos
Ana	8 anos

**4ª entrevista – Grupo 04**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>
Elen	7 anos
Renata	6 anos

As entrevistas seguiram um roteiro de temas que seria explorado na conversa. Para estabelecer um clima agradável e dialógico com as crianças utilizei um cartaz com imagens de crianças em diversas situações: brincando, na escola, com sua família e trabalhando. Em seguida iniciei a entrevista perguntando para as crianças:

- 1- O que significa para vocês ser criança?
- 2- O que é bom e o que não é bom de ser criança?
- 3- Quando vai deixar de ser criança?
- 4- O que vai fazer quando for adulto (a)?
- 5- O que uma criança pode fazer e o que uma criança não pode fazer?
- 6- O que você faz todos os dias? Brinca de quê e com quem?
- 7- Você gosta de conversar? Com quem conversa e sobre o quê?
- 8- O que você faz em casa? Com quem conversa e sobre o que?
- 9- Qual seu programa de TV preferido?
- 10- Quais tipos de filme você gosta de assistir?
- 11- Quais tipos de músicas você gosta de ouvir?
- 12- O que mais gosta na escola?
- 13- O que não gosta na escola?
- 14- Brinca na escola? Com quem e de quê?
- 15- Qual o professor que mais gosta? Por quê?
- 16- O que você sabe sobre a história do assentamento?
- 17- O que você sabe sobre o MST?

- 18- O que significa ser Sem Terrinha?
- 19- Quais são os direitos da criança?
- 20- Você acha que todas crianças têm esses direitos? Por quê?

A entrevista com o Grupo 01 foi um teste dos procedimentos que eu usaria durante as outras entrevistas. Quando cheguei para chamar as crianças que seriam entrevistadas, outras queriam participar, então expliquei que elas estariam em outros momentos, elas me pediram então que fossem conosco ao barracão. Eu lhes avisei que não tinha trazido o material das oficinas então elas poderiam ficar brincando próximo ao barracão, e como eu estaria ocupada com a entrevista, pedi que elas procurassem não brigar e nem chamar os colegas que estavam sendo entrevistados.

Tudo correu muito bem nesta entrevista, tanto que ela fez parte do *corpus*, quando inicialmente seria apenas um teste. Como o tempo da entrevista foi longo, aproximadamente 55 minutos, tive que fazer algumas paradas durante a entrevista, pois as crianças se dispersavam. Geralmente essas paradas eram para resolver algum conflito das crianças que não estavam na entrevista.

Neste grupo as crianças falavam bastante, apenas Luana, no começo da entrevista falava pouco ou respondia laconicamente, quando percebi isso passei a fazer perguntas diretamente para ela e no desenrolar da entrevista ela se sentiu mais a vontade e passou a responder todas as perguntas.

Com o Grupo 02 a entrevista teve muitas complicações. Primeiro que mudamos de local e fomos para a biblioteca realizar a entrevista. Eu solicitei essa mudança, pois achei que no barracão as crianças se dispersavam e o barulho que as outras crianças faziam poderia dificultar a transcrição. Porém na biblioteca a entrevista teve mais problemas ainda: os livros chamavam a atenção das crianças que queriam manuseá-los; como a biblioteca estava aberta, várias pessoas entravam e saíam do espaço com frequência, geralmente fazendo barulho, tive que parar a entrevista várias vezes por conta do barulho e para mudar de lugar.

As crianças desse grupo são mais novas: Talita, Laura e Laís têm 06 anos e Bruna 08 anos. As meninas de seis anos se dispersavam muito rápido, principalmente Talita que quase não respondeu as perguntas, pois se distraía com os livros e com outras crianças que entravam no recinto. Elas eram também as mais lacônicas e eu tinha que fazer várias perguntas até conseguir que elas explicassem as respostas. Com crianças mais novas um espaço mais tranquilo e sem distrações seria o fundamental. A entrevista durou aproximadamente 48

minutos, mas está dividida em cinco gravações de áudio, sem contar os momentos que parei a entrevista, mas não desliguei o gravador.

A entrevista com Grupo 03 foi a mais tranqüila, voltamos ao barracão e desta vez as crianças que foram conosco não interferiram na entrevista, que durou 54 minutos e não teve grandes interrupções, foi o grupo que menos se dispersou da entrevista. As crianças desta entrevista são maiores e respondiam as perguntas de forma mais clara. Embora de idades diferentes, elas não se sentiam inibidas ou coagidas pelo outro e tiveram momentos em que a entrevista se transformava em uma conversa entre eles.

A entrevista com o Grupo 04 foi também muito tranqüila e sem interrupções. Apesar de serem crianças menores, o espaço em que se deu a entrevista (o pátio da casa de Elen) era tranquilo. Esta entrevista durou 38 minutos e as duas meninas respondiam bem as perguntas. Senti em determinado ponto da entrevista que Renata se inibiu um pouco, pois Elen era muito fluente nas suas respostas e muitas vezes ela queria responder pela amiga e Renata quando ouvia a resposta de sua amiga respondia a mesma coisa que ela. Mas passei a perguntar primeiro para Renata e ela foi aos poucos falando mais.

Algumas questões foram relevantes neste processo de entrevista e acredito que devam ser socializadas:

- Independente de se estar nas melhores condições possíveis de ambiente e motivação das crianças, elas irão, em algum momento da entrevista, se dispersar e o entrevistador tem que ter a habilidade de saber trazê-las de volta a entrevista sem que isso pareça uma obrigação para elas;
- As crianças durante as entrevistas, quando algum assunto lhes interessa ou lhes lembra outra situação, elas tendem a falar sobre outros assuntos, o que não é prejudicial, mas elas têm dificuldade de voltar ao assunto inicial. Cabe ao entrevistador saber, por um lado, não tolher suas falas (pois mesmo fora de contexto podem ser importantes para a pesquisa) e, por outro, fazê-las retornar ao assunto inicial.
- Se uma criança decide não participar de uma entrevista durante o seu curso, não tente obrigá-la, principalmente se forem muito novas, pois elas podem até ficar, mas não participaram com espontaneidade. Na entrevista em grupo essa questão é ainda mais complicada, pois a desistência de uma criança leva a desmotivação e conseqüente desistência das outras. Neste caso, serão necessárias habilidades de convencimento por parte do pesquisador.

- Devemos ter cuidado com a entonação que damos às perguntas, principalmente as que tratam de temas delicados, pois se as crianças entendem a entonação como uma discordância de sua resposta, podem passar a responder aquilo que consideram ser certo, e não o que realmente pensam, visto que estão diante de uma autoridade para elas. Talvez o melhor seja tentar fazer as perguntas sem mudanças de entonações e evitar elogios as respostas.

Estas são apenas algumas contribuições de quem passou por situações difíceis durante as entrevistas e que aprendeu a resolvê-las no contexto em que surgiam. Devem existir uma série de outras questões que poderiam ser aprofundadas e que dizem respeito ao processo de entrevistas com crianças, mas isso seria uma outra pesquisa.

### 1.5. Método de Transcrição do *Corpus*

Para proceder à análise qualitativa do *corpus* obtido nas oficinas e nas entrevistas procurei organizá-lo após transcrição do material. Inicialmente as gravações foram ouvidas repetidamente para que não perdesse efetivamente a fala das crianças. Em seguida a audição do material comecei cuidadosamente a transcrição das gravações. Por fim, combinei a audição com a leitura do material transcrito. O confronto do material escrito com o das gravações permitiu a realização de correções do material e a expressividade da oralidade. Assim, o *corpus* foi organizado de acordo com os seguintes códigos linguísticos:

[+-+] *sobreposição de falas*

(:::) *falas incompreensíveis*

(...) *pausa*

(+) *repetição de palavras*

(=) *suspensão da fala*

(☺) *risos*

(☹) *triste*

{--} *alongamento da fala*

[!!] *reticente*

### 1.6. Organização do *Corpus*

Para organização do *corpus* para análise optei por estabelecer pequenos fragmentos dos enunciados da entrevista. Para facilitar a compreensão do material, os enunciados foram organizados em sete categorias temáticas que emergiram do material, e que pude estruturar da seguinte maneira:

(1) ***Infância e o significado de ser criança*** – o que significa ser criança; que coisas são próprias da infância; quando deixaram de ser crianças; o que farão quando forem adultas.

(2) ***Infância e o sentido de ser criança no MST*** – apresentação do ser *Sem Terrinha* e o significado do MST; marcas da identidade do *Sem Terrinha*; o significado e sentido de ser um *Sem Terrinha*; os direitos de ser um *Sem Terrinha* e outros aspectos. Apresentação sobre a ação pedagógica do MST; as manifestações místicas presentes no movimento; valores; a manifestação cultural aprendida do MST; dimensão da sensibilização da manifestação do ato místico; comportamentos das crianças sobre os valores do MST; as interações das crianças com a rotina do MST; história do MST e a criança, entre outros.

(3) ***Infância e o sentido de família*** – apresentação das relações familiares; os aspectos efetivos estabelecidos no contexto familiar; com quem vive; a dinâmica familiar; a relação da família com o MST entre outros;

(4) ***Infância e o sentido do trabalho infantil*** – apresentação do trabalho infantil e a relação da criança com o trabalho familiar; o tempo que a criança convive com o trabalho em família; as relações estabelecidas no trabalho familiar; a produção da criança com o trabalho familiar; a relação do trabalho com atividade de aprendizagem cultural e social; o modo de organização do trabalho, entre outros; apresentação do trabalho como prática lúdica; tipos de trabalho e sua relação com a brincadeira.

(5) ***Infância e o significado de escola*** – apresentação de aspectos sobre a escola; as aprendizagens; as relações interpessoais com seus pares e com a professora; ambiente da sala de aula; as disciplinas estabelecidas na escola; recursos e matérias utilizados na escola; as atividades escolares; as preferências na aprendizagem entre outros.

(6) ***Infância e o significado das culturas infantis*** – apresentação das brincadeiras; dos tipos de atividades que brincam; como brincam; com quem brincam; tempo dedicado à

brincadeira; as relações estabelecidas na brincadeira; os artefatos utilizados nas brincadeiras entre outros aspectos.

(7) *Infância e o significado de cultura da televisão* – apresentação das preferências das crianças dos programas televisivos; se assistem diariamente; tempo destinado a televisão; tipos de programas preferidos; envolvimento com a cultura televisiva; a relação da televisão com o seu modo de vida e comportamentos entre outros; tipos de filme e novelas que mais gostam.

### **1.7. Encaminhamento de Análise do Corpus**

No contexto de uma pesquisa que objetiva analisar os significados e sentidos de infância na visão de crianças assentadas do MST, entendo que não posso pensar a criança isolada do mundo cultural que a cerca, mas sim inserida em um contexto histórico-social-cultural; e pensar a linguagem como forma de expressão dessa cultura, logo, não posso pensar numa concepção de linguagem desatrelada da cultura.

Dentre os autores que tratam da questão da linguagem, destaco Bakhtin (1981) por compreender a linguagem ligada à ideologia de determinado grupo em determinado contexto. Para este autor, a palavra é tecida por fios ideológicos que servem de trama para as relações sociais (p. 41). A partir desta assertiva compreendemos que a cultura se materializa na linguagem, assim como afirma Jobim e Sousa (1994, p. 120):

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confortam.

A criança ao expressar na linguagem a cultura que a cerca nos coloca diante do mundo que foi por nós idealizado e nos revela seus aspectos estigmatizantes e perversos, assim como nos aponta a sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Neste sentido, a palavra da criança pode revelar um olhar crítico sobre a cultura e também aponta a forma específica da criança apreender o mundo. É no potencial criativo da linguagem que a criança vai romper com as formas já dadas de compreensão da realidade.

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra (JOBIM E SOUSA, 1994, p. 160). Ouvir a criança possibilita então, compreender a sua cultura e o modo como ela vê a cultura

que a cerca, mas não de um modo passivo, apenas reproduzindo os significados que lhe são transmitidos; é no processo interativo da linguagem que os significados da sua cultura lhe chegam, e é na capacidade de recriar o mundo que a criança os reelabora atribuindo seus próprios sentidos. Tal questão será aprofundada posteriormente.

Desta forma, é na interação verbal que a criança estabelece com seus pares e com os adultos que ela vai atribuir novos significados ao mundo. Portanto, uma pesquisa que se preocupa com o sentido que a criança dá as coisas ao seu redor, deve garantir que o processo da pesquisa se dê num contexto de interação verbal, por isso, escolhi dois instrumentos de levantamento dos significados e sentidos de infância das crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST: os encontros nas oficinas e as entrevistas em grupo.

É relevante se pensar em instrumentos de coleta de dados que se coadunem com a perspectiva teórico-metodológica que escolhi. Assim, acredito que com as oficinas e as entrevistas em grupo foram criados momentos de interação verbal entre a pesquisadora e as crianças e entre as crianças e seus pares, produzindo dessa maneira, um rico material que revele os significados e sentidos de infância para estas crianças. Neste ponto cabe-me indagar como se configuram estes significados e sentidos e que concepção norteará sua compreensão.

### **A visão bakhtiniana de significado e sentido**

Buscamos em Bakhtin algumas questões relevantes para responder tal indagação. Este autor estabelece três categorias na formação do Eu: o eu-para-mim – autopercepção (como me percebo, minha própria consciência); o eu-para-os-outros – a percepção dos outros (como apareço aos olhos dos outros) e o o-outro-para-mim a percepção em relação ao outro (como percebo o outro)(ALVES, 2006, p. 256.). Esta tríade no processo de formação do “eu” revela a importância do “outro” no desenvolvimento do sujeito e nos mostra como nossa percepção do mundo é sempre mediada pelas condições sociais, históricas e culturais que encontramos em nosso contexto.

Segundo Bakhtin (1997), a consciência que tenho de mim é dada pelo outro. Assim como a existência da natureza se modifica a partir da presença do homem que é seu juiz e testemunha. O homem só chega ao seu eu-para-mim por meio do outro. “Aqui surge algo absolutamente novo: um sobre-homem, um sobre-eu, ou seja, um juiz e testemunha de todo homem (de todo eu) e, por conseguinte, não mais um homem, um eu, e sim o outro” (BAKHTIN, 1997, p. 378).

A cultura de um grupo chega ao sujeito por intermédio do outro que assiste e interpreta as ações daquele, atribuindo-lhe significados dentro desta cultura. O sujeito por sua vez, atribui sentido as coisas a partir do momento que internaliza os significados que lhe são compartilhados. Corroborando esta questão, Bakhtin (1997) nos fala que a criança recebe da mãe e de seus próximos, através da palavra, tudo que se refere a ela – seu nome, as denominações referentes ao seu corpo, às suas ações.

Ainda, segundo Bakhtin (1997), esta necessidade do outro na formação do eu ocorre pelo fato de que temos dificuldade de elaborar uma imagem externa de nós mesmos, pois não possuímos uma abordagem emotivo-volitiva para estruturar essa imagem. Os valores que atribuímos aos outros quando elaboramos a imagem externa de alguém (amor, amizade, piedade, admiração, entre outros) não são aplicáveis a nós mesmos, e quando tentamos elaborar nossa imagem externa a partir de nós mesmos, corremos o risco de construir uma imagem vazia e ilusória.

Para dar vida à minha imagem externa e para fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto a baixo a arquitetônica do mundo de meu devaneio introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação emotivo-volitiva da minha imagem a partir do outro e para o outro; (...) Entre minha percepção interna — de onde procede minha visão vazia — e minha imagem externa, é absolutamente necessário introduzir, tal como um filtro transparente, o filtro da reação emotivo-volitiva — amor, espanto, piedade, etc. — que um outro pode ter para comigo. É a visão que obterei através desse filtro interno de outra alma, reduzida à categoria de instrumento, que dará vida à minha exterioridade e a fará participar do mundo plástico-pictural (BAKHTIN, 1997, pg. 50).

A necessidade que temos do outro nomear e legitimar nossas ações decorre então, de nossa dificuldade de projetarmos uma imagem externa de nós mesmos. Podemos pensar então que para a criança, que nasce num mundo já repleto de significados, o outro será fundamental para a sua formação, ele é quem irá interpretar o mundo para ela, possibilitando a inserção desta criança na cultura que a cerca. Mas não podemos deixar de ressaltar que quando somos nós que interpretamos o outro e lhe damos significação (o-outro-para-mim) expressamos nossas visões de mundo e de sujeito, que podem ser tanto preconceituosas e estigmatizantes, quanto idealizadas.

Charlot (1986) nos fala de nossas representações contraditórias em relação à criança. As contradições presentes nessa representação da infância são, também, a projeção do que o adulto deseja e do que não deseja; elas exprimem a contradição presente na própria sociedade: o desejo de continuidade e a necessidade de renovação. Assim, a criança:

em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, (...) apresenta, portanto duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter que adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora (CHARLOT, 1986: p. 104).

Estas questões são importantes não apenas para compreendermos como esses significados chegam até a criança, para que ela elabore os seus, mas também para refletir a respeito da posição do pesquisador diante de seus sujeitos. Ao entrar na realidade dos sujeitos da pesquisa, o eu-pesquisador não se separa de seus significados, suas representações sobre o mundo, que podem ser estigmatizadas e idealizadas.

Em relação à infância, sabemos que Ariès (1981) nos aponta que o conceito de infância forjado na modernidade é um conceito universal que se coaduna com um modelo idealizado que procurou sua realização na criança burguesa. Esta concepção gerou então uma série de preconceitos em relação às crianças que não se enquadram neste modelo (a criança pobre, a criança operária, a criança negra, a criança camponesa, entre outras).

Em uma pesquisa que pretende dar voz a criança se faz necessário uma vigilância epistemológica no sentido de garantir o diálogo e não a imposição de visões de mundo. E quando nos encontramos em uma realidade com sujeitos que se diferenciam deste modelo burguês e urbano de criança e vivem o contexto do campo, do assentamento, esse esforço deve acontecer para que essas crianças possam expressar sua cultura.

No entanto, nos alerta também Bakhtin (1997) quando essa imagem que o outro elabora sobre nós, chega-nos a consciência, nós não a incorporamos totalmente, assumindo o papel que nos é dado pelo outro. Essa imagem é uma máscara, que necessita ser autorizada para incorporar a formação da imagem do sujeito por ele mesmo (o eu-para-mim). A legitimação dessa máscara se dá mediante aos retoques que nela fazemos levando em conta a nossa visão de quem a elabora (o outro-para-mim), envolvendo nossa relação afetiva com esse outro e a posição de poder que ele ocupa na nossa vida. Envolve também os significados que já internalizamos.

Resumimos a questão da seguinte forma: a imagem que eu faço de mim mesmo – o eu-para-mim – só é possível através da imagem que o outro elabora de mim – o eu-para-os-outros – sendo que esta imagem chega até mim pela visão que eu elaboro do outro – o outro-para-mim. Desta forma, a cultura chega até mim pelo outro, por meio das significações. Mas eu não a aceito e reproduzo tal qual me foi repassada, e incorporo nela elementos da minha

experiência atribuindo-lhe sentido. É este o movimento significação-sentido que nos interessa para perceber a visão que as crianças têm da sua infância.

A criança ao produzir sua cultura, estabelece uma relação com a cultura na qual está inserida. Mas ao mesmo tempo recria esta cultura a partir da sua própria experiência. Então quando ela pensa na sua infância, se estabelece o diálogo entre o que os adultos que a cercam pensam e esperam dela enquanto criança e a sua experiência.

Vygotsky (1998b) ao falar das relações entre pensamento e linguagem, nos aponta a questão do significado da palavra como um fenômeno do pensamento que está ligado aos conceitos e generalizações evocados quando pensamos em uma dada palavra. Mas, este autor alerta que os significados das palavras só se materializam na fala e não se configuram como um fenômeno isolado do pensamento, mas como um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, ou seja, uma união da palavra e do pensamento.

A questão que é interessante é que o significado das palavras evolui, então quando aprendemos o significado de uma palavra estamos evocando um conceito e uma generalização que mudam seu conteúdo ao longo do tempo. Porém, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida nela” (VYGOSTY, 1998b, p. 152).

Logo, o que fornece o conteúdo ao significado das palavras é a realidade social e histórica do falante, como, por exemplo, em países de mesma língua uma palavra pode significar coisas diferentes. Esta realidade reflete o desenvolvimento do significado das palavras numa dada cultura, mas esse desenvolvimento também ocorre no sujeito.

Na criança pequena o significado das palavras se aproxima do objeto, elas têm dificuldade de separar significação da ação ou objeto concreto. É só em estágios mais avançados de desenvolvimento do pensamento abstrato que a criança começa a compreender que uma palavra pode ter vários significados e que ações ou objetos podem adquirir sentidos diversos, dependendo do que o sujeito queira expressar e do meio cultural que está inserido (VYGOTSKY, 1998b).

Assim, o sentido de uma palavra para este autor

É a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. (...) uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma

potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VYGOTSKY, 1998b, p. 181).

Assim, o sentido tem uma relação menos direta com a palavra em si e está relacionado com o contexto, com as entonações e intenções do sujeito falante. Desta forma, uma palavra só pode ter sentido em sua totalidade e não em fragmentos; uma frase só tem sentido em sua totalidade e não nas palavras isoladas.

Como convergência entre Bakhtin e Vygotsky temos o fato de que o significado está relacionado ao que já está dado no mundo, o que é transmitido pela cultura e que passa de geração em geração. O sentido diz respeito ao que o sujeito incorpora a esse significado a partir de sua própria experiência e das motivações emotivo-volitivas envolvidas na expressão por meio de palavras ou ações. Ambos não se dão de forma isolada, mas se circunscrevem num contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido. Por isso, torna-se fundamental que se analise as falas das crianças a partir da noção de significado e sentido expressa por Bakhtin e Vygotsky.

Podemos perceber que a formação do sentido se dá pelo diálogo que estabelecemos com outros sentidos que nos cercam. Assim, no sentido que eu elaboro sobre as coisas do mundo estão presentes outros sentidos de outros sujeitos que eu incorporei.

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário) Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Bakhtin chamou de dialogismo à relação que o sujeito estabelece com o mundo, atribuindo-lhe sentido por meio da linguagem. Pois o sentido que eu atribuo a algo contém os sentidos de outros que estão em constante diálogo (ALVES, 2006). Do mesmo modo, o dialogismo é o princípio que norteia a vida discursiva e marca sua presença em todo e qualquer enunciado (SALGADO, 2005, p. 22).

Sendo o diálogo o encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo (FREIRE, 1987) o momento do encontro entre pesquisadora e crianças deve ser pautado no

diálogo, na construção coletiva de significados. Neste sentido, as entrevistas e oficinas não foram apenas o momento em que as crianças respondiam passivas às minhas perguntas, mas seus enunciados me faziam ir buscar outras indagações e dizendo a palavra, elas iam elaborando significados.

“Se é dizendo a palavra com que, *‘pronunciando’* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79). Por isso, torna-se fundamental ouvir as crianças e não apenas observá-las e interpretar seus comportamentos a partir de uma lógica adulta, é preciso antes deixá-las falar a respeito da sua infância e das suas experiências. Então, em alguns momentos das entrevistas elas eram questionadas a respeito de alguns comportamentos que observei nas oficinas, e as crianças ao responderem estes questionamentos, sistematizavam seu pensamento em torno das suas ações.

Os momentos de entrevistas foram também momentos em que as crianças se faziam sujeitos de sua própria história, pois ao falarem da sua infância criaram conceitos e sistematizaram seu pensamento. Neste sentido, a entrevista é uma ação dialógica, onde as crianças puderam pronunciar o seu mundo e, ao passo que o pronunciavam se significavam como sujeitos e elaboravam novos sentidos.

Num contexto de interação verbal, os enunciados estão em diálogo constante com outros enunciados já ditos. Mesmo uma enunciação isolada dialoga com outras. Bakhtin (1997) afirma que uma enunciação traz em si diversas vozes que dialogam entre si. No momento da interação dialógica nossas falas estão articuladas com as falas de outras pessoas e essas vozes se fazem presente, pois o que é dito pelo sujeito não pertence só a ele, mas a vários sujeitos, e é nisto que se constitui o princípio da polifonia. (ALVES, 2006, p. 257)

A polifonia evidencia a cultura que é compartilhada pelos sujeitos, e no caso das crianças, possibilita verificar como estas produzem sua existência em interação com a cultura geral. O conceito de polifonia possibilita um olhar sobre o discurso das crianças, que pode evidenciar as relações que a vivência etária da infância tem com os outros grupos do contexto em que estas crianças estão inseridas, e como estes grupos se fazem presentes no discurso.

Torna-se fundamental então nesta pesquisa, a criação de contextos dialógicos, nos quais o dialogismo seja o princípio norteador das relações. As oficinas pedagógicas realizadas tiveram como objetivo tornarem-se esses lugares de embate dialógico e as entrevistas também, por serem em grupo, tiveram esta tônica.

Deste modo, a prioridade é fazer emergir e trazer para análise os diálogos travados na interação verbal entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e entre os sujeitos e seus pares. Temos como princípio, apoiados em Bakhtin, que nenhuma fala será analisada isolada, como se não fizesse parte de um diálogo. Assim, o corpus de análise não é composto apenas dos enunciados das crianças, mas dos diálogos que ocorreram nos momentos de encontro.

Compreendemos também que nesses momentos de interação verbal as crianças do assentamento serão forjados os modos como elas compreendem a infância e a sua vida como criança, trazendo nas suas falas a sua cultura e a cultura do seu contexto. Apontando os significados que são compartilhados no seu contexto e o sentido que elas atribuem a sua cultura, ao produzirem culturas infantis.

**O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE A INFÂNCIA**

*“Uma criança pode lutar para ajudar o pai e a mãe. Quando eu for grande eu também vou trabalhar bastante para ajudar os pobres, aqueles que não têm casa, estão na rua, estão passando fome, eu vou querer ajudar eles”. (Arquidauana, 7 anos)*

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, p. 120.

## 2.1 – As crianças do Assentamento e o significado da Infância

Falar da infância é sempre um desafio, primeiramente porque somos adultos falando sobre crianças, e por mais que tentemos dar voz a elas, é sempre pela nossa voz. Porém, se hoje já buscamos essa mudança, no passado – segundo Ariès (1981), pelo menos até o século XV – as crianças não tinham tanta visibilidade de um modo geral. E, embora muitos historiadores já tenham se apressado em combater as interpretações extremistas do que disse Ariès, este autor ainda tem contribuído sobremaneira com o estudo da infância.

Ao longo dos séculos a concepção de criança foi modificada, o que não significa, contudo, que antes de uma concepção moderna de infância as crianças fossem ignoradas. A idéia do adulto em miniatura expressa muito mais uma visão da infância do que propriamente uma ignorância a respeito de sua existência. Segundo esta concepção, a criança mal saía do período de alta mortalidade e fragilidade e era incorporada ao mundo dos adultos. Pode-se dizer que o universo infantil, até este momento, não tinha relevância para a sociedade em geral, e a infância (que neste período durava até os sete anos) era vista apenas como um período que antecedia a vida em sociedade (ARIÈS, 1981).

Assim, na vida em sociedade, o universo infantil não era mencionado como algo relevante para a sociedade. O que não significa que as crianças eram ignoradas ou amplamente negligenciadas. Achar que as crianças eram totalmente ignoradas, supõe que a forma como vemos a infância hoje não abre espaços para negligências, e a forma como as pessoas as viam antes do século XVIII, não abria espaço para o afeto e preocupação. Como podemos perceber o assunto é muito mais complexo.

Nas sociedades agrícolas pré-modernas a criança tinha um lugar diferenciado, sua força de trabalho era vital para a família, assim, logo saiam do período de alta mortalidade e fragilidade eram incorporadas as tarefas com o grupo familiar. Stearns (2006) nos explica que esse trabalho nem sempre era pesado ou degradante. Na maioria das vezes, a criança iniciava realizando tarefas mais simples e muitas ajudavam em casa, principalmente as meninas. Esse contexto de trabalho, embora estranho aos nossos olhos, era considerado natural e até mesmo aconselhado.

A ênfase na criação dos filhos era a obediência e a servidão aos interesses da família. Desta forma, era aconselhada uma relação mais severa com os filhos, para que se tornassem adultos o mais rápido possível e entrassem no mundo do trabalho ou do casamento, até porque não havia outra opção para as crianças. Não havia educação compulsória por um longo

período, então a vida em sociedade significava a entrada no mundo do trabalho ou do casamento.

Por isso, assim que saía do período de fragilidade, a educação dos meninos ficava sob a responsabilidade do pai, na qual o próprio afeto entre pai e filhos era visto de uma forma diferente do que é hoje. E, talvez nessa época o pai fosse mais afetuoso com as meninas do que com os meninos, pois a preocupação estava em formar um adulto com responsabilidades e o mais longe possível de brincadeiras ou coisas que não fossem úteis a sua formação. A educação das meninas estava mais próxima da mãe e voltada para os deveres relacionados ao lar, embora dependendo do contexto e do período, as meninas também ajudavam nos trabalhos do campo.

Outra questão interessante deste período, levantada por Ariès, era o desprezo dos pais em relação à morte de um filho. Neste período era muito grande o índice de mortalidade infantil em todo o ocidente. A infância neste período poderia ser, como alerta Heywood (2004), uma experiência traumática e dolorosa, pois as crianças eram acometidas por uma infinidade de doenças, que matavam muitas delas. Essas doenças ocorriam ora por falta de cuidados (deliberadamente ou por falta de informação) ou eram simplesmente epidemias que assolavam a população como um todo, mas eram, com certeza, muito mais letais para as crianças.

Esse fato somado ao alto índice de natalidade da época tornava a morte de uma criança um evento com certeza triste, porém não desesperador, e essas demonstrações de comoção excessiva não eram recomendadas. No entanto, é preciso relativizar, é claro que para algumas famílias este era um momento de grande comoção e faziam questão de demonstrar isso, mas, na sociedade como um todo isso não era comum.

Algumas modificações foram cruciais para a emergência de um modelo de criança moderno. Stearns (2006) analisa três mudanças que ele considera fundamentais para a elaboração e implementação deste modelo. Primeiramente, a noção da criança como membro da família que deveria logo que possível, ajudar no sustento da casa, foi gradativamente substituída pela noção de que a criança deveria freqüentar a escola – instituição sem muita força nas sociedades agrícolas, na qual as crianças iam apenas estudar os rudimentos de leitura, cálculo e principalmente religião. Gradativamente, a idéia de enviar os filhos para um colégio substituíu a entrada no mundo adulto, e dessa forma a infância foi prolongada.

A segunda mudança significativa foi o controle de natalidade que se tornou uma necessidade dentro desse novo contexto. A questão é simples: no período das sociedades agrícolas muitos filhos significavam maior força de trabalho e aumento de propriedades, seja através de negociações ou de casamentos das filhas. Com o aumento nos gastos com os cuidados das crianças, – agora muito mais avançados, por conta do próprio avanço da medicina – com sua alimentação e com a escola, o ônus de uma família com muitos filhos era um preço que muitas delas ou não podiam ou não queriam arcar.

A terceira mudança apontada por Stearns (2006) foi a queda na mortalidade infantil. No ocidente essa queda da mortalidade foi consequência do controle de natalidade, com menos filhos nascidos, aumentaram os esforços para que eles permanecessem vivos. É claro que as medidas de saneamento e novas concepções a respeito da saúde também foram relevantes. O autor aponta ainda que no resto do mundo esse processo ocorreu inversamente, ou seja, a queda da mortalidade infantil gerou um controle de natalidade.

Todas essas mudanças contribuíram para a concepção de criança que temos hoje, uma criança de direitos, amplamente protegida pelas leis e redes de ajuda. Uma criança que tem um papel ativo na economia, não apenas com seu trabalho, mas com seu potencial de consumo. Exploração do trabalho infantil, crianças fora da escola ou morrendo antes de completar cinco anos pelas mais variadas (e modernas!) doenças são temas amplamente presentes nas agendas de organizações internacionais e governos de todo o mundo, pelo menos nas leis.

Esta concepção moderna de criança tem muitas influências de filósofos, pedagogos, médicos, religiosos, entre outros. Segundo Ariès (1981), o primeiro sentimento moderno que surgiu ainda nas famílias, foi o que ele chamou de “*paparicação*”, que era nada mais do que uma tendência a tratar as crianças com excessivo mimo e fazer de seus gracejos próprios da infância um divertimento para a família.

Este sentimento era amplamente criticado pelos educadores da época, que acreditavam que isso prejudicava o desenvolvimento da criança. Eles se negavam a “considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 1981, p.164). Desta forma, muitos filósofos, cientistas, religiosos e educadores se mobilizaram para modificar estas práticas, criando teorias sobre como as crianças deveriam ser educadas.

Um ponto interessante que os historiadores (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004; SEARNS, 2006) apontam, e que concordam como sendo um marco importante para a construção de uma visão moderna da criança, é o surgimento dos colégios. A escola foi o marco de separação e preparação entre a infância e a vida adulta, prolongando a infância, tanto naquele período (Séc. XV-XVIII), como hoje. É cada vez maior a exigência de escolaridade para as profissões, o que acarreta uma entrada cada vez mais cedo na escola e uma demora relativa para a saída da vida acadêmica, o que significa um prolongamento da juventude.

A própria escola se modificou muito com o tempo. Ariès (1981) nos fala que não existia a separação de classes por idade nas primeiras escolas do séc. XV. Esta separação foi realizada gradativamente, principalmente com a influência dos moralistas, que achavam o contato entre crianças e adultos na escola prejudicial ao desenvolvimento daquelas, dado que eram comuns relatos de crianças de menos de dez anos bebendo em tavernas, apostando e jogando cartas com adultos. Este fato também explica a disciplina rígida que se instituiu desde o Séc. XVIII nos colégios. Era preciso educar as crianças, criar uma infância separada da vida de vícios, torná-las homens de bem.

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção de criança bem educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesásticas ou governamentais. A criança bem educada seria preservada da rudeza e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques (ARIÈS, 1981, p. 185).

As crianças como atores da sociedade pouco foram ouvidas para sabermos a respeito da sua infância. Existiram, e ainda existem muitos esforços de estudiosos para descrever a infância, para dizer como devemos tratar as crianças, como deve ser nossa relação com elas e como devemos educá-las. Mas pouco se ouve a criança. O sujeito infantil forjado na modernidade se configurou pelo que os adultos diziam sobre ele. É certo que se avançou, no sentido de proclamar a especificidade da infância e de lhe assegurar direitos até então negligenciados. Mas o limite se impôs quando falamos de dar voz as crianças. Silenciadas no seu direito de dizer quem são.

A criança frágil, bem educada, encantadora, são formas como nós adultos vemos as crianças. Ao escolher analisar os significados e sentidos de infância pelo olhar das crianças do assentamento Mártires de Abril a primeira questão que coloco é como estas crianças se veem

como crianças e o que elas tem a dizer sobre sua infância. Nos enunciados discursivos abaixo as crianças falam a respeito de sua infância e do que significa ser criança para elas. Podemos ver nos turnos 01, 03, 04, 06, 07 e 09 que o significado da infância está ligado ao brincar.

Adulta: o que é ser criança? O quê que a criança faz?

Todos: brinca.

**01)** Tatiana: brinca, estuda, dorme, come (☺). Ajuda o pai e a mãe.

(Grupo 01)

Adulta: o que significa ser criança pra vocês?

**02)** Bruna: criança é{--} uma coisa muito boa pra nós.

A: por quê?

**03)** Laura: porque a gente pode brincar, a gente pode correr, depois a gente toma banho e depois a gente pode fazer o que quiser. Não é igual a adulto assistindo só televisão, ficar em casa.[++]

**04)** Talita: e também nós pode brincar de boneca e brincar de bola.

**05)** Bruna: estudar.

**06)** Talita: primeiro joga bola e depois estuda.[++]

(Grupo 02)

Adulta: o que é ser criança? O que é bom de ser criança?

**07)** Wagner: porque dá de brincar, aprender a andar de bicicleta, aprender a fazer pipa, jogar futebol.

**08)** Sidney: estudar.

**09)** Tânia: subir na árvore(☺). Aprender, brincar, a gente ter um ensino melhor e ter muitas pessoas na nossa família que a gente gosta. A gente não viaja tanto assim como os adultos.

**10)** Sidney: eu viajo tanto. Eu fui pra Brasília com o papai.

A: os adultos viajam muito?

**11)** Tânia: o meu pai(...) a senhora quase não vê ele, né? Ele vive viajando, vive viajando, quase ele nem para em casa.

**12)** Ana: o papai é a mesma coisa. Mas ele trabalha.[++]

A: então eles viajam pra trabalhar?

**13)** Ana: o meu pai vai pra Belém pra ele trabalhar.[++]

**14)** Tânia: meu pai vai pra Marituba, Castanhal, Salinas. Meu pai não tem um trabalho fixo, ele gosta de ficar em todo canto[++]. Meu pai também, ele não gosta de ficar parado, quando ele vem pra cá, às vezes é assim por causa de problema de família. Mas ele vem pra ver a gente, como a gente tá.

(Grupo 03)

A: o que significa ser criança pra vocês?

**15)** Elen: ser criança eu acho que é se divertir, aproveitar enquanto a gente é criança, porque quando a gente crescer a gente vamo ter um monte de coisas na nossa costa.

**16)** Renata: porque quando a gente crescer não vamos mais ser criança.

17) Elen: a gente não vamos mais ser mamãezada.

18) Renata: vamos ser adulto, aí a gente vamos ter que fazer um monte de trabalho.

(Grupo 04)

Sarmiento (2002b) apontou a ludicidade, o brincar, como característica das culturas infantis e o brincar se revela agora como a característica da infância, do ser criança. Brincar é aprender, e devido a brincadeira ser uma atividade sócio-cultural, as crianças aprendem a brincar. A dimensão colaborativa desta aprendizagem que permite que um jogo ou brincadeira se perpetue entre as crianças é parte do brincar e constitui a infância como o tempo de aprender. Esta questão se confirma no turno 07 quando Wagner fala da aprendizagem de brincadeiras. O brincar e a aprendizagem constituem o sujeito infantil, e as crianças do assentamento manifestam isso em seus enunciados discursivos.

Ao analisar a brincadeira, opto por pensá-la como uma “atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos” (WAJSKOP, 2001, P. 25). Para isso, temos que compreender que a criança desde o nascimento já está em interação com seu mundo social, já se constitui como um ser histórico que reconstrói internamente os significados culturais e dessa forma, modifica o mundo. A brincadeira se torna então, um espaço de interação e de constituição do sujeito-criança.

A brincadeira, por ser esse momento de interação, possibilita a criança descobrir o mundo de forma compartilhada. No momento do brincar diversas realidades se entrecruzam forjando uma nova realidade, expressa pelo brincar. O diálogo de diversas visões de mundo no brincar é nada mais que o diálogo de culturas diferentes que são reelaboradas. A brincadeira torna-se, desta forma, um palco para a imaginação da criança, que recria a realidade através de seus sistemas simbólicos.

A atividade de brincar tem uma origem e uma natureza histórica e social, que pressupõe aprendizagens sociais específicas, ou seja, a brincadeira não tem uma origem natural na criança (WAJSKOP, 2001). A criança quando brinca, cria, experimenta e faz emergir o novo. Esta criação não se configura como uma fuga da realidade, mas como uma ressignificação do real dentro de uma lógica específica da criança. A brincadeira é o momento onde a criança reelabora os significados culturais do seu meio.

Ela é um espaço de construção, onde sujeitos de uma mesma cultura, ou de culturas diferentes, podem confrontar seus significados culturais, reelaborá-los e utilizar-se desses

novos saberes na sua vida cotidiana. É na brincadeira que se constroem aprendizagens, se produzem culturas específicas e que se recria constantemente o mundo. Por isso, ela é eminentemente, uma atividade humana social, histórica e cultural. Martins (2004) aponta que para além de uma atividade, a brincadeira é uma linguagem característica da infância.

A brincadeira transforma-se em uma linguagem da infância, através da qual as crianças procuram compreender o mundo que as cerca, com seus encontros e desencontros, vivenciando o seu processo de socialização, produzindo assim uma cultura própria da infância, articulada à cultura já existente (p. 108).

A infância se constitui em muitos tempos. Kohan (2003a) a situou entre um tempo que se entrecruza entre passado, presente e futuro. O tempo recorrente, reiterado, repetido. Os enunciados discursivos das crianças do Assentamento Mártires de Abril nos revelam o período da infância como oposição ao tempo da adultez, como podemos ver nos turnos 09, 15, 16 e 18. A criança não é como o adulto. Esta oposição revela outra: entre o brincar e o trabalho.

As crianças entendem a brincadeira como a constituição do seu eu, mas a associam ao tempo da infância, e, em certa medida, compreendem que o ato de brincar pertence à infância. Nos turnos 09, 15, 17 e 18 elas apontam que o trabalho, implicitamente as coisas sérias, pertencem a vida adulta. No diálogo abaixo com os enunciados das crianças do Grupo 01, elas afirmam no turno 21 que os adultos não brincam, apenas quando lhes pergunto se acham que adulto não brinca é que nos turnos 27, 28 e 30 elas reconhecem que existem brincadeiras que os adultos brincam.

A: e o que é mais legal de ser criança?

**19)** Tatiana: é brincar, ir pra escola.

**20)** Dário: não! Ir pra escola e tomar banho.

A: os adultos também tomam banho.

**21)** Tatiana: que que o adulto faz? Não brinca.

**22)** Dário: eu brinco até no banheiro.

**23)** Luana: eu também! Brinco até no banheiro.

**24)** Tatiana: como assim?[+++]

**25)** Luana: brincar... debaixo do chuveiro.

A: Vocês acham que adulto não brinca?

**26)** Dário: brinca sim!

A: o adulto brinca de que?

**27)** Dário: meu pai, ele brinca de voley.

- 28) Tatiana: ah!{--} é. Adulto também brinca. Meu pai brinca de voley, de bola. Até o pai da Luana.
- 29) Dário: até a mãe da Laís.
- 30) Tatiana: as mães brincam de coisas assim, na piscina, na praia.
- 31) Luana: o meu irmão, ele tem 16 anos, ele ainda assiste esses desenho assim do *Pica-pau*.
- A: eu ainda assisto também.(☺)
- 32) Dário: porque ele ainda é adolescente.
- 33) Tatiana: ah! Tem mãe que fica lá assim e depois tá no sofá assistindo. Se distrai e fica assistindo.[+++]
- 34) Dário: a minha avó tem 41 anos, ela assiste![+++]
- (Grupo 01)

Neste diálogo com o Grupo 01 quando pergunto o que é legal em ser criança e ao ouvir a resposta de Tatiana no turno 19, Dário responde como se a corrigisse dizendo no turno 20 “não! Ir pra escola e tomar banho.” respondi que os adultos também tomam banho, no sentido de que não é uma atividade exclusiva da criança. Isto foi suficiente para que eles fizessem uma crítica ao modo de vida adulto que se expressa nos enunciados discursivos dos turnos 21, 22, 23 e 25.

Esta crítica foi marcada pela forma de entonação que as duas crianças deram aos seus enunciados. Tatiana, no turno 21 foi enfática, me questionando, ou seja, o adulto pode até tomar banho, mas ele não brinca! Dário, no turno 22, reforçou o quanto a criança brinca, explicando porque tomar banho torna a infância uma boa experiência.

O mesmo acontece quando Luana, no turno 31 afirma que seu irmão tem 16 anos e ainda assiste desenho. Para ela isso não parece comum a um garoto da idade do seu irmão. Porém, quando falei que eu também assisto desenho, as crianças, nos turnos 33 e 34, deram exemplos de que existem alguns adultos que também assistem, embora elas tenham achado isso engraçado.

Essa questão pode ser analisada sobre dois prismas. Primeiro: As crianças podem compreender a brincadeira como algo característico da infância e a reivindicam como sendo sua cultura. E segundo: há a possibilidade delas entenderem que o adulto não faz coisas de criança porque sua comunidade espera que ele deixe as “coisas de criança” pra trás.

Nos enunciados dos turnos 40, 41, 42, 44, 45 e 46 as crianças falam a respeito do que irão fazer quando forem adultas. O casamento, o trabalho, a casa própria e filhos aparecem nestes enunciados, mas nada é dito em relação à brincadeira ou, ao menos, às atividades lúdicas.

A: e quando é que vocês vão deixar de ser criança?

**35) Sidney:** eu vou deixar de ser criança quando eu tiver uns(...) treze anos.

A: e aí tu vais ser o que?

**36) Sidney:** jovem.

**37) Wagner:** com treze anos e já vou ser adolescente.

**38) Tânia:** com quinze, porque meu pai disse que a gente faz isso é só quando tem quinze anos. Porque a gente vai virar jovem, adolescente, adulto e idosos.[++-]

**39) Ana:** [!!]quando eu tiver dezesseis.

A: o que vocês vão fazer quando vocês deixarem de ser criança?

**40) Tânia:** eu vou procurar um bom trabalho, arrumar um homem com um bom trabalho. Não quero botar filho no mundo tão cedo né?[++-]

**41) Wagner:** arranjar uma mulher, arranjar um emprego e estudar.

**42) Sidney:** quando eu ter uma namorada, depois a gente vamos se casar(::) depois eu vou arranjar um lugar pra mim morar num hotel.

A: tu queres morar num hotel?

**43) Tânia:** hum, muito dinheiro pra pagar todo mês, tá meu! Morar num hotel, prefiro ter minha casa própria.

**44) Ana:** eu vou crescer, vou arranjar um homem, trabalhar.

A: e vocês vão trabalhar com o quê?

**45) Ana:** de policial. Aí eu vou arranjar uma casa e também não quero filho muito cedo.[++-]

**46) Sidney:** eu vou trabalhar em ônibus.[++-]

A: tu queres ser motorista?[++-]

**47) Sidney:** não. Quero ser cobrador que eu recebo dinheiro.[++-]

**48) Wagner:** eu quero ser salva-vidas.

**49) Sidney:** não, eu quero ser bombeiro.[++-]

(Grupo 03)

Neste diálogo fica claro o quanto as crianças sabem o que os adultos esperam delas, por isso elas incorporam um discurso que é deles. Analisando estes enunciados discursivos em confronto com a história do sentimento a respeito da infância, parece-me claro que a infância pode ter sido prolongada na modernidade, mas os ritos de passagem da infância para a vida adulta permanecem os mesmos: para tornar-se adulto as “coisas de criança” tem que ser deixadas para trás, e o brincar é uma delas.

Esta questão também pode ser vista sob o aspecto da história de sofrimento e exclusão que passaram e passam as famílias destas crianças. Este sofrimento faz com que as crianças sejam educadas para buscar uma vida melhor do que a de seus pais, exigindo delas um amadurecimento. Este grupo de crianças são mais velhos (Ana, 8 anos; Tânia, 9 anos; Sidney, 10 anos e Wagner, 11 anos) e por isso mais amadurecidos no discurso a respeito da

via adulta, pois em grupos de crianças menores, especificamente no diálogo com o Grupo 02, nos turnos 55, 56 e 57 abaixo, este discurso se mistura ainda a fantasia.

A: quando é que vocês vão deixar de ser criança?

50) Bruna: só quando eu tiver maior de 18 anos.

51) Laura: eu acho que com oito anos.

52) Bruna: mas eu tenho oito anos e ainda sou criança.

53) Laura: mas eu vou fazer sete.

A: o que vocês vão fazer quando forem adultas?

54) Bruna: a gente vai trabalhar.

55) Laís: eu vou ser bailarina e professora.[++]

56) Laura: eu vou ser policial e bombeiro

57) Bruna: eu vou ser bailarina e bombeiro.

(Grupo 02)

A: e quando é que vocês vão deixar de ser criança?

58) Elen: ah eu acho que é quando eu tiver com uns quinze anos. Porque com dez eu ainda sou pequena.

59) Renata: eu queria tá com vinte.

A: deixar de ser criança com vinte?

60) Renata: é.

A: e quando vocês forem adultas o que vocês vão fazer?

(☺)

A: por que vocês estão rindo? O que vocês vão fazer?

61) Renata: eu não falo. Fala a Elen (☺)

62) Elen: não vou falar. (☺)

63) Renata: nem eu. (☺)

A: vocês não vão trabalhar?

64) Renata: a gente vamos trabalhar. [++]

65) Elen: trabalhar, namorar, casar. (☺)

A: e com o que vocês querem trabalhar?

66) Elen: eu quero trabalhar de modelo.

67) Renata: eu também.

A: e quando vocês vão casar?

(☺)

68) Elen: eu acho que com vinte anos. Não! Primeiro eu vou conhecer o garoto, vê se ele é bacana. [++]

69) Renata: eu vou namorar só quando eu tiver com vinte e nove. Nesse tempo eu não posso namorar, porque eu ainda sou criança.

70) Elen: a mamãe disse que quando eu passar pro Abelardo (escola), se eu tiver com dez anos, quando eu passar pro Abelardo, aí eu já vou poder namorar.

(Grupo 04)

Já no diálogo com o Grupo 04, nos turnos 65, 68, 69 e 70, podemos ver que ser adulto significa poder fazer coisas que crianças não fazem (namorar, casar) e realizar seus desejos infantis. O peso de uma vida de trabalho, muitas vezes explorado, ainda não se faz tão presente na vida destas crianças. Isso pode estar relacionado à conquista da terra pelas famílias das crianças. Esta conquista lhes permite sonhar com um futuro, porém esta também é a realidade das crianças maiores. Assim, o que percebo é que as crianças quanto mais se aproximam da adolescência começam a serem mais cobradas em relação ao seu futuro do que as menores.

## **2.2 – As crianças do Assentamento e a infância no MST**

É importante ressaltar que as mudanças na sociedade que geraram a visão moderna de criança, foram graduais e não alcançaram todo o globo de início. Segundo Ariès (1981), é a partir do século XV e intensificando-se no século XVIII, que o interesse em relação às crianças aumentou, tanto na vida em sociedade, quanto no discurso científico, religioso e legal. Ariès (1981), Heywood (2004) e Stearns (2006) concordam que estas mudanças se deram na Europa e Estados Unidos; primeiramente nos centros urbanos e depois na zona rural e primeiro nas classes médias, para depois chegar às classes populares. Portanto, apesar de o modelo de infância ser mundialmente defendido, a realidade das crianças nos bolsões de pobreza ainda é bem diferente dessa concepção.

Tudo indica também que, em se tratando das zonas rurais da Europa e Estados Unidos, as mudanças para uma concepção moderna de criança demoraram a acontecer, prevalecendo ainda uma concepção característica das sociedades agrícolas. Stearns (2006) afirma que em algumas regiões camponesas da França o aumento da frequência aos colégios vai ter seu início por volta de 1860, pelo menos quarenta anos depois nas grandes cidades. Essa necessidade veio pelo reconhecimento da família de que os estudos poderiam melhorar as relações comerciais. Não raro poderemos supor que a concepção moderna de criança é um modelo urbano, gerado e consolidado na cidade e gradativamente levado a zonas camponesas.

Stearns (2006) mostra um quadro diferenciado nas chamadas colônias das grandes nações européias, destacando neste quadro as colônias espanholas e portuguesas. A característica peculiar destas colônias – serem produtoras de matéria prima para a metrópole, serem predominantemente espaços de produção agrícola e de exploração de recursos minerais – produziu dois modelos de criança distintos: a criança pertencente às famílias ricas das

metrópoles, que vinham administrar grande quantidade de terras nas colônias; e a crianças dos povos nativos e de escravos que aqui vinham trabalhar, vindo se juntar a eles, mais tarde, os filhos de imigrantes pobres. A primeira seguindo (ou tentando imitar) os modelos europeus; a segunda sendo profundamente marcada por sua condição, vivendo com uma realidade de exploração desenfreada do trabalho, sujeição aos senhores, invasão cultural, e outros. Nas palavras do autor:

Na mesma medida em que os espanhóis e portugueses colonizaram a América Latina do final do século XVI em diante, afetaram a infância de várias formas. Havia muito trabalho o que levou a se utilizar intensamente crianças como mão-de-obra – outra vez um padrão tomado de empréstimo das sociedades agrícolas, desta vez com mais intensidade (STEARNS, 2006, p. 110).

O próprio autor cita como exemplo as crianças que até hoje são a principal mão-de-obra nas plantações de cana-de-açúcar do Brasil. Este modelo de criança se assemelha com o das sociedades agrícolas, mas tem características próprias da colonização. No Brasil, esta especificidade passa por algumas questões: primeiramente as crianças nativas, que eram o principal alvo da campanha jesuíta para o fim do pecado na colônia portuguesa. Essas crianças sofreram uma transformação radical na sua infância, imposta pelos padres jesuítas em sua ânsia de convertê-las para formar a nova cristandade (CHAMBOULEYRON, 2006), tirando estas crianças de sua aldeia ainda pequenas para que seguissem a doutrina cristã, quando voltavam (em alguns casos ficavam e se tornavam padres, interpretes, trabalhadores das terras da igreja, etc.) negavam a sua cultura de origem, influenciadas pela doutrina que agora seguiam.

Elas sofriam também com os colonizadores que escravizavam seus pais e elas também para trabalhos nas terras da coroa. E, por fim, sofriam com a dizimação de seu povo, em que não era poupado nenhum membro, nem mesmo as crianças. Os filhos e filhas de escravos no Brasil tinham uma realidade muito parecida. Apesar de poucos terem saído da África, e menos ainda sobreviverem aos navios negreiros, os que aqui chegavam ou nasciam, tinham uma infância marcada pela escravidão. Ainda bebês não tinham garantia de sobrevivência, pois seu alimento, o leite materno, era dividido com as crianças dos senhores, das quais suas mães eram amas-de-leite. Até os sete anos as crianças escravas faziam parte da vida das suas senhoras, que se divertiam com suas brincadeiras e serviam de brinquedo também aos seus filhos.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes

davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos (SCARANO, 2006, p. 111).

Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas. Debret não pintou o quadro, mas não é difícil imaginar a criança negra arqueada pelo peso de um pequeno escravocrata (FLORENTINO e GÓES, 2006, p. 186).

Após os sete anos, elas assumiam verdadeiramente a sua condição de escravos, sendo que até os 14 anos faziam pequenos serviços na casa dos senhores, e a partir desta idade eram considerados adultos e trabalhavam como os outros escravos. Era uma infância marcada pela escravidão. Mesmo aquelas que fugiam para os quilombos com os pais eram vítimas de ataques violentos e também alvo fácil para a recaptura de seus pais. Estas crianças, assim como os índios sofriam a forte influência da igreja católica que também as doutrina para a fé cristã.

Assinada a lei pelo fim da escravidão, outra realidade se coloca para a criança camponesa no Brasil, na verdade não muito diferente da anterior. Aos escravos libertos se juntam uma gama de pessoas excluídas e os imigrantes pobres que chegam ao Brasil para substituir o trabalho escravo, e se configura uma das mais cruéis realidades: *a exploração desenfreada do trabalho infantil*. Trabalhando nos grandes latifúndios do Brasil e ganhando salários irrisórios, muitos pais tinham que contar com a mão-de-obra de toda a família, incluindo as crianças, que tinham seu trabalho explorado cada vez mais cedo.

Seu trabalho era vital para a sobrevivência da família, mesmo ganhando salários muito inferiores que seus pais. Por ser um trabalhador mais dócil, submisso e sem organização que pudesse reivindicar seus direitos, as crianças foram rapidamente incorporadas ao trabalho. Araújo *et. al.* (2006) traz uma visão do que seria essa infância nos canaviais de Pernambuco, onde a mão-de-obra infantil é amplamente utilizada:

A realidade de exclusão vivida pela população infanto-juvenil dessa região guarda, nos anos 1990, resquícios do sistema secular de exploração da cana-de-açúcar por meio do trabalho escravo. Assim como as crianças e os adolescentes moradores das antigas senzalas, os trabalhadores mirins entrevistados pelo Centro Josué de Castro, em 1992, revelaram a continuidade de um ciclo de vida do qual estão excluídas condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas (p. 408).

Esta é a realidade de muitas crianças camponesas no Brasil, exploração do trabalho, privação dos direitos a educação, a saúde, a alimentação, etc. realidade enfrentada não só pelas crianças que trabalham nos canaviais, mas pelas que estão nas olarias, nas beiras das estradas se prostituindo ou pedindo esmolas, nas canoas pedindo esmolas para os barcos nos

rios da Região Norte, e tantas outras pelo Brasil afora. Uma infância marcada pela exploração do trabalho e pela ausência de possibilidades, as crianças não querem viver essa vida, mas elas não têm condições de viver outra. Talvez dos poucos que consigam sair, pouquíssimos consigam uma vida melhor, a grande maioria engrossa o exército de desempregados e marginalizados nas grandes cidades do Brasil.

Outra realidade tão difícil quanto essa é de crianças que junto a sua família têm vivenciado os conflitos pelo direito a terra no Brasil. Conflitos que existem desde a colonização, e que ao longo dos séculos expulsaram os camponeses de suas terras em nome dos grandes latifúndios e da grilagem de terras<sup>6</sup>. Estas crianças têm sofrido além de fome, exclusão da escola, momentos de violência acentuada. Perdendo membros da família ou mesmo sendo mortas por pistoleiros, jagunços e policiais a mando de grandes fazendeiros. Vivenciar estas questões tem influenciado o tempo da infância destas crianças e sua socialização pelo trabalho.

Faz com que sua socialização para o trabalho agrícola envolva não mais apenas o simples aprendizado em relação a terra. Agora este aprendizado deve levar em conta que elas estão envolvidas em uma situação de guerra permanente. Aprender a entender o que o pai está querendo da terra não implica, agora, somente acompanhá-lo ao roçado desde a mais tenra idade e, aos poucos, ir percebendo a diferença entre um pé de melancia e um pé de mato. A socialização para o trabalho agrícola, daqui pra frente, não se separa da socialização para a luta pela terra (ANDRADE, 1993, p. 50).

O quadro da criança camponesa no Brasil se mostra desde a chegada dos colonizadores portugueses uma infância marcada pela violência, exploração e privação de direitos. Não que isso possa se configurar como inerente ao campo, por seu suposto “atraso” em relação à cidade. Acreditamos que são conjunturas que tem marcado a vida dos povos do campo. E que esses povos têm procurado transformar essa vivência em organização para a luta pelo direito a terra, buscando neste processo, proporcionar os direitos historicamente negados as crianças camponesas. Desta forma, movimentos como MST não lutam apenas pela terra, mas por escola, atendimento de saúde e liberdade para seus filhos.

A infância pode ter várias faces de acordo com o meio cultural em que seus sujeitos estão inseridos. Ser criança em determinado lugar envolve os saberes que circulam neste lugar, os significados que são partilhados com os sujeitos. No caso das crianças pesquisadas, elas cresceram em meio a um movimento popular de luta pela terra. Este movimento busca

---

<sup>6</sup> Processo de falsificação dos certificados de terras que pertencem a União, para negociações posteriores. (FERNANDES, 1998)

uma vida diferente para aqueles que são excluídos em nossa sociedade, no sentido de buscar também a construção de uma sociedade diferente.

O MST busca também construir uma infância diferente para os filhos do seu povo, em que as crianças possam conhecer a história de lutas de seus pais e possam escolher continuar esta luta. Um movimento que busca construir uma sociedade diferente, deve buscar também novas formas de pensar a infância. Por isso, no MST as crianças têm sua própria forma de organização e se denominam *Sem Terrinhas*. Mas a constituição deste sujeito se fez historicamente através da presença e da visibilidade que as crianças foram adquirindo dentro do movimento, o que fez com que o MST mudasse sua concepção de infância.

A concepção do MST sobre infância se configura a partir do lugar que as crianças foram construindo e conquistando no seio do movimento. O primeiro lugar que elas ocuparam no contexto do MST foi o de testemunhas da luta de seus pais pela terra e pela reforma agrária. Elas

estavam lá e acompanhavam, sofriam o desenrolar dos fatos de cada ocupação, de cada acampamento, de cada assentamento. No colo de suas mães, agarradas às suas mãos ou ainda dentro de suas barrigas, em um primeiro momento não tinham destaque na cena ou no enredo da ação, a menos que algumas de suas reações infantis espontâneas causassem espanto ou fossem notadas por algum observador mais atento. Pela sua própria condição de crianças, seu testemunho jamais conseguiria ser passivo (CALDART, 2004, p. 298-9).

A presença das crianças por conta de sua espontaneidade gerou muitos momentos de emoção e revigoração das forças dos adultos em relação à luta. Quando muitas vezes já não viam saída, as crianças estavam lá, sendo por si só um motivo para continuar a caminhada. Crianças que muito cedo tem que viver a dura realidade da fome, da falta de terra. Convivem de perto com a luta das suas famílias, vivem nos acampamentos e assentamentos todas as vitórias e as tristezas dessa caminhada e tem a possibilidade de transformá-las em esperança.

O segundo lugar se referiu as especificidades da infância como período que necessita de atenção especial. Esse lugar se estabeleceu através da conquista da escola como espaço de formação das crianças. Entre as lutas do MST, ocupar<sup>7</sup> a escola se tornou passo fundamental para a estruturação do movimento e a sua continuidade.

O terceiro lugar ocupado pelas crianças no contexto do MST é o de *Sem Terrinha*. Ser *Sem Terrinha* significa lutar pelos seus direitos. A ocupação da escola foi o primeiro

---

<sup>7</sup> Ocupar a escola significa construir a escola do MST com o jeito do MST trabalhando os princípios do movimento e a história das suas lutas. Significa ainda atender um direito básico das crianças.

passo para atribuir a infância um lugar específico de luta, a partir dessa luta outras lutas se configuraram e as crianças se organizaram criando sua identidade específica (CALDART, 2004). Portanto, ser *Sem Terrinha* não é um estado natural de quem é filho de pais militantes sem-terra. É uma identidade assumida por seus sujeitos a partir de um processo de formação que tem como palco principal a escola.

Esta identidade *Sem terrinha* expressa a visão de criança do MST, e que é incorporada na auto-imagem do movimento, seja através de imagens e da sua presença ativa nos principais momentos do movimento.

Logo que cheguei ao Assentamento Mártires de Abril, no primeiro encontro com as crianças eu pedi que elas cantassem uma música, e elas cantaram uma música do movimento (*Bandeira, bandeirinha. O futuro do Brasil está nas mãos dos Sem Terrinhas!*), o que deixou claro pra mim que estas crianças tinham uma vivência no movimento. Interessava-me saber como se configura esta vivência.

O primeiro ponto era saber se elas se identificavam como *Sem Terrinhas*, e neste aspecto tanto nos encontros como nas entrevistas todas as crianças do assentamento que fizeram parte da pesquisa se identificaram como *Sem Terrinhas*. Então, como elas se identificam como parte do movimento, tornou-se relevante saber como se dava essa participação, e quais os espaços em que esta participação era exercida.

Nos enunciados discursivos abaixo, nos turnos 71, 87, 89 e 92, constatamos que a participação das crianças na organicidade do MST se dá nos Encontros dos *Sem Terrinhas*. A dinâmica desses encontros envolve a aprendizagem por meio da ludicidade. Podemos ver nos turnos 88, 90, 91 e 92 que as crianças têm momentos de estudo durante os encontros. Elas descrevem ainda vários momentos de brincadeiras nos turnos 73, 78, 85 e 88 e momentos em que elas cantam e dançam, nos turnos 82 e 83. Nos turnos 75 e 76 as crianças falam que também participam das marchas do movimento.

A: E o que é ser Sem Terrinha?

71) Tatiana: é legal, muito legal. A gente canta, marcha, a gente vai pros encontros dos Sem Terrinhas, a gente faz coisas legais, ganha muitos brindes.[++]

72) Dário: e também o palhaço vem.

73) Luana: é mesmo, o palhaço veio e teve uma brincadeira bacana.[++]

74) Dário: era da Buzina.[++]

A: vocês também fazem marcha?

75) Tatiana: faz. Eu tenho uma blusa do Sem Terrinha. *MST, Luta pra valer!* (cantando)

**76)** Dário: eu já participei. Eu bati bumbo.[+++]

**77)** Luana: o Dário Batia bumbo, mas o bumbo dele quebrou.[+++]

A: O que acontece nesses encontros? Do que vocês brincam?

**78)** Luana: ah tia uma vez o Sidney tava brincando de noite com o Dênis de bambolê, aí ele jogou o bambolê assim e pegou num mendigo. E o mendigo pegou o bambolê e quebrou tudinho.

**79)** Dário: era lá em Belém. Não tem aquele negócio altão? [+++]

A: em São Braz.

**80)** Tatiana: na torre? Ah eu sei como é. Que tem uma escada de bicicleta.

**81)** Dário: aí agente joga o bambolê e vem.

(Grupo 01)

A: e o que significa ser Sem Terrinha?

**82)** Laura: é que tem a música (!!)

A: o que vocês fazem?

**83)** Laís: canta, dança.[+++]

**84)** Laura: tudo que eles falam a gente é capaz e a gente faz.

A: e nos encontros, o que vocês fazem?

**85)** Bruna: a gente vai brincar, comer muito lanche, até a gente sai de lá.[+++]

(Grupo 02)

A: e vocês são Sem Terrinhas?

**86)** Elen e Renata: somos.

A: e vocês vão pro encontro de Sem Terrinhas?

**87)** Elen: vamos.

A: o que vocês fazem nesses encontros?

**88)** Elen: quando eu vou, a gente aprende a pintar, a gente ganha um monte de brinquedos, a gente vê os palhaços, que fazem um monte de coisas. Aí a gente brinca, se diverte. Brinca de correr, de saltar, de pular corda.

(Grupo 04)

A: então vocês são Sem Terrinhas?

**89)** Sidney: somos. Nesse mês agora que vem vai ter encontro de novo, eu vou.

A: e o que vocês fazem nesses encontros?

**90)** Sidney: a gente aprende muita coisa.

**91)** Tânia: a gente estuda, a gente almoça, janta.

**92)** Sidney: no encontro dos Sem Terrinha, a gente fomos pro museu.

(Grupo 03)

De acordo com informações colhidas no próprio assentamento, os encontros acontecem no mês de outubro e podem ser em nível local, quando os assentamentos próximos

realizam o encontro no próprio município; em nível estadual, reunindo os assentamentos e acampamentos de todo o estado; e em nível nacional, reunindo os *Sem Terrinhas* de todo o Brasil.

Através do coletivo de educação do assentamento obtive a informação de que nos encontros locais as crianças a partir de sete ou oito anos participam, pois esses encontros geralmente ocorrem fora do assentamento e fica difícil levar as crianças menores. No estadual e no nacional apenas as crianças maiores participam (acima de dez, onze anos). As crianças menores de sete anos participam das cirandas infantis, quando ocorre algum evento do MST em Belém, ou em alguma marcha.

A dinâmica desses encontros em que as crianças do assentamento participam envolve a brincadeira e a aprendizagem. Nos enunciados discursivos das crianças estão presentes momentos lúdicos de aprendizagem, envolvendo a música, a dança, as brincadeiras, a pintura, entre outras manifestações artísticas. A dimensão da aprendizagem é importante para o MST, por isso o movimento compreende as crianças como *seres em formação*, que estão em constante aprendizado seja na escola, seja no movimento. Elas fazem parte do movimento de ocupação da escola pelo MST e a preocupação do movimento deve ser de proporcionar às crianças a sua formação.

Precisamos proporcionar vários espaços de atividades às crianças, que levem a pensar, refletir, duvidar, agir, discutir, questionar, criar, imaginar, relacionar, dividir, respeitar, etc. para que ela compreenda os diferentes hábitos culturais e modos de comportamento humano e aprenda a se constituir como um ser pertencente a um grupo social (MST, 2004, p. 31).

Os espaços educativos do movimento são responsáveis pela transmissão e reelaboração dos significados culturais que são partilhados pelas crianças no seu cotidiano. São nesses espaços que ela conhece seu passado, problematiza seu presente e projeta seu futuro. Esses espaços educativos são as escolas do MST, as cirandas infantis sejam elas permanentes ou itinerantes e os Encontros de *Sem Terrinhas*. Mas os processos educativos não ocorrem apenas nesses espaços. Ocorrem nas reuniões, nas marchas, no trabalho, e em todos os espaços que a criança tem a possibilidade de compartilhar saberes.

O MST vê a criança como *um ser que participa da organicidade do MST*, ou seja, tem atuação dentro do movimento, nas suas lutas e tem uma função específica na sua dinâmica. As crianças do MST percebem-se como ser de direitos e se mobilizam para alcançá-los. Elas são os personagens centrais da ocupação da escola pelo MST e que ao longo

dos anos se organizaram na luta por melhorias nas suas condições de vida. Portanto, se faz necessário

Reconhecer a criança como sujeito que tem direitos, desde bebê é alguém que merece ser respeitado na sua singularidade, que tem importância para a coletividade, pois é parte deste coletivo e, portanto, deve ter oportunidade de se expressar e ser compreendido (MST, 2004, p. 42).

É por esse lugar que conquistaram no movimento que as crianças criam seus espaços de organização e mobilização. Uma história que teve início na escola quando as crianças discutiam junto aos seus professores os seus direitos. Essa discussão gerou a consciência de que a sua situação concreta (e de outras crianças) estava muito longe do que previam seus direitos. Por isso, começaram a se organizar para cobrar das autoridades melhorias na sua escola, nas estradas, na produção e etc. A primeira mobilização estadual das crianças do MST ocorreu no Rio Grande do Sul, em 1994, a partir de então vários encontros aconteceram em que as crianças se mobilizaram e construíram nesse processo a identidade *Sem terrinha*, afirmando seu desejo de continuar a luta de seus pais (MST, 1999a).

Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST.<sup>8</sup>

Esta condição de sujeito pleno de direitos, inclusive de participação direta sobre as decisões que envolvem sua comunidade, requer uma atitude diferenciada dos adultos que convivem com a criança, requer que eles assumam esta concepção de infância do movimento. Principalmente aqueles que acompanham as crianças em suas mobilizações,

Esses precisam escutar as crianças, considerá-las e respeitá-las como crianças, de fato e de direitos, e não tratá-las como adultos em miniatura. As suas decisões precisam ser tão respeitadas quanto seria algum outro trabalho com os adultos. Imaginemos o quanto uma experiência como essa: coletiva, de participação, de desenvolvimento, marca profundamente a vida e a experiência na infância, experiência essa que será sempre selada nesses corpos, ainda pequenos fisicamente, mas que carregarão em si tantas histórias que sinalizam o perfil de mulheres e homens que queremos de fato construir (MST, 1999a, p 25).

Essa dinâmica de participação não tem, na visão do MST, apenas uma conotação de formar quadros para o movimento e de preparação para a vida adulta. Ela vai além, no sentido de proporcionar uma vivência significativa do tempo da infância para as crianças que fazem parte do MST.

---

<sup>8</sup> Trecho da Carta dos Sem Terrinha ao MST, elaborada no 3º Encontro Estadual do Sem Terrinha do Rio Grande do Sul. Retirado de Caldart (2003).

As experiências das crianças Sem Terra, como sujeitos sociais que elas também já são desse movimento, não podem ser vistas apenas como formação de futuros militantes da organização. Isso seria redutor e mesmo pedagogicamente ineficaz. A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana (CALDART, 2004, p. 385).

No caso das crianças do Assentamento Mártires de Abril os espaços educativos nos quais estão presentes os princípios do movimento atualmente são os encontros de *Sem Terrinhas* e as cirandas infantis que ocorrem em encontros do movimento. A escola que existe no assentamento não está mais vinculada ao MST. Por questões políticas, a professora local foi demitida, e a professora que assumiu não tem uma aproximação com o movimento e o Coletivo de Educação do assentamento está tentando uma aproximação com esta nova professora.

No contexto de ludicidade que são os momentos de encontros dos *Sem Terrinhas* a aprendizagem da história de lutas do MST e dos direitos das crianças ocorre de forma prazerosa. Importa-nos saber então, que saberes estas crianças vem se apropriando a partir de sua participação no MST. Nos turnos 97, 98, 100, 102, 103, 110, 111 e 112 percebemos que as crianças aprendem nesses encontros sobre seus direitos. Nos turnos 107, 108 e 109 se evidencia que elas aprendem sobre os princípios do MST.

A: e vocês sabem me dizer o que é o MST?

**93)** Tatiana: MST é a luta a favor (==) (não soube mais)

A: o que o MST faz?

**94)** Tatiana: olha professora, é legal o MST, porque as professoras dão material escolar pra gente. Elas dão caderno, borracha, apontador, vem até um balão e um bombom dentro.

A: e você Dário sabe o que é MST.

**95)** Dário: (faz que não com a cabeça)

A: mas vocês não são Sem Terrinha, Sem terrinha não é do MST?

**96)** Tatiana: é.(...) Mas tem coisa que a gente ainda não sabe. Que os adultos faz e a gente não faz.

(Grupo 01)

A: vocês sabem me dizer quais são os direitos das crianças?

**97)** Bruna: o direito das crianças é brincar, ir pra escola.

**98)** Laura: o direito delas é que elas brinquem.

A: o que vocês acham dos direitos das crianças?

**99)** Laura: eu acho muito bom, mas os que brigam eu não acho bom.

**100)** Bruna: as crianças podem brincar, podem estudar, fazer várias coisas, menos aquelas coisas erradas que a mãe não gosta.

(Grupo 02)

A: e vocês aprendem sobre os direitos das crianças?

**101)** Elen: sim.

A: e quais são os direitos das crianças?

**102)** Renata: de brincar.

**103)** Elen: de brincar, as crianças têm o direito até de lutar pelas casas que a nossa mãe fez,(...) e a criança também tem o direito de lutar porque quando a nossa mãe morre, as pessoas assim querem pegar as casas. Aí (+) a criança tem direito de lutar por tudo que é dela. A gente luta até o fim. Tem o direito de estudar,(...) direitos humanos que todo mundo tem.

A: e vocês acham que todas as crianças têm esses direitos?

**104)** Elen: eu acho que tem né? Só umas que não tem casa. Se eu visse alguém que não tivesse casa e eu tivesse muito dinheiro, eu acho que eu pagaria alguém pra construir casa pra essa criança.

A: e o que vocês sabem sobre o MST?

**105)** Elen: a gente sabe músicas. Tem uma que é assim: *ei Zumbi, Antônio Conselheiro, na luta por justiça, nós somos companheiros!*

A: e o que mais?

**106)** Elen: a gente sabe outra, que é o grito de ordem: *MST, a luta é pra valer. MST, a luta é pra valer.*

(Grupo 04)

A: e o que vocês sabem sobre o MST?

**107)** Sidney: o MST, a gente tem que lutar pra vencer, se a gente não lutar vem outro e toma da gente.

**108)** Tânia: eu sei que o MST quer dizer força, vontade e solidariedade.

**109)** Sidney: e a luta pra valer. [++]

A: e o que vocês aprendem sobre direitos das crianças?

**110)** Tânia: a gente aprende sobre que a gente tem direito, se o pai explorar a gente, fazer alguma coisa, aí a gente pode ligar e eles vão vir aqui, vão falar tudinho, aí a gente fala tudinho e o pai pode até ir pra cadeia ou alguma pessoa da família.

**111)** Wagner: às vezes eu tenho o direito de brincar, às vezes eu tenho o direito de ajudar o tio a capinar.

**112)** Sidney: olha vê o Dario. Quando a mãe dele não estudava, era difícil do menino ir brincar, porque ela não deixava não.

(Grupo 03)

A participação das crianças na organicidade do movimento possibilita que elas compreendam a história de luta de seu povo e os motivos pelos quais elas devem dar continuidade a luta de seus pais. No entanto, não percebemos uma adultização dessas crianças, pois elas têm consciência de seus direitos de criança e apontam sempre o brincar como um direito seu, revelando dessa forma como o movimento vê o brincar na constituição do ser criança.

Uma questão relevante a ser pontuada é que os valores do movimento estão nos enunciados discursivos das crianças. No diálogo com o Grupo 04, quando pergunto se todas as crianças têm seus direitos, no turno 104, Elen revela que a solidariedade faz parte de seu cotidiano. Outro princípio presente nos enunciados é o da importância da educação para a transformação social. No diálogo com o Grupo 03, percebemos isso no turno 112, quando Sidney afirma que a mãe de Dário passou a deixá-lo brincar depois que começou a estudar.

Outra aprendizagem que verifiquei nos enunciados discursivos das crianças diz respeito à história do assentamento. Para o MST, conhecer a histórias de lutas do seu povo é uma parte muito importante na formação da criança, pois é através da apropriação desta história que as crianças podem optar em seguir a luta dos pais. Ressalto que, como o assentamento tem dez anos de existência, a maioria das crianças que entrevistei não fez parte desta conquista, seja porque não haviam nascido ainda ou porque eram muito pequenas. Algumas delas vieram para o assentamento depois da terra conquistada, através de outros familiares que participaram da ocupação da área.

As histórias que as crianças contam em relação à história do assentamento mostram, nos turnos 115, 121, 122, 124 e 125 as dificuldades do processo de ocupação da terra improdutiva pelos sem-terra. A truculência e violência evidenciadas nos turnos 119 e 125 mostram como os sem-terra foram tratados durante este processo e como isso se tornou marcante para as crianças.

A: o que vocês sabem sobre a história do assentamento? Como a família de vocês veio morar pra cá?

**113)** Tânia: eu sei da história do meu avô, porque o meu pai, a gente ainda ficou em Ananindeua. Meu avô e minha avó vieram pra cá, porque lá pra Ananindeua, onde a gente morava era muito perigoso, no bairro onde a gente morava era horrível, todo dia tinha festa e era muito roubo, muita morte também.

**114)** Sidney: morte! A senhora queria ir por lá, que a senhora via, tem um asfalto que vai lá pra dentro, senhora queria olhar assim, era só sangue no chão, sangue, sangue, sangue.

**115)** Tânia: e também eu me lembro que o meu avô disse, que expulsaram o fazendeiro daqui, ele matava muita pessoa e por ali falaram que tinha muito osso de pessoa, encontraram muitos ossos de pessoas. [+++]

A: aí os pais de vocês vieram morar pra cá?

**116)** Tânia: foi. E a nossa vida até se tornou melhor.

**117)** Wagner: o meu amigo me contou que encontrou um cara amarrado num xiszeiro assim, acorrentado. Ele ficou acorrentado assim, e ficou só a caveira do cara.

A: então aqui era uma fazenda?

**118)** Tânia: era.

A: e esse fazendeiro era ruim?

**119)** Tânia: ruim demais, falavam.[+++] Eles queriam até matar os sem terra que vieram pra cá. Eles ficaram com espingarda lá na frente.

**120)** Sidney: quando eles varou lá foi bum! Bum! Bum!

(Grupo 03)

A: o que vocês conhecem sobre a história do assentamento? Como os pais de vocês vieram morar pra cá?

**121)** Elen: a minha mãe, primeiro ela morava lá no (+) (...) Abril Vermelho, depois ela foi morar lá no Paulo Fonteles e depois ela veio pra cá. Aqui no assentamento foi assim no começo, os sem terra vieram aqui e invadiram.

A: e então os seus pais vieram morar pra cá?

**122)** Elen: não. Primeiro minha avó ainda tava viva, meu avô, minhas tias, eles moravam aqui nessa casa. Quem morava mais primeiro aqui era eu e a mamãe, aí depois ela conheceu o Paulo, aí ela tá grávida.

**123)** Renata: eu não sei como os meus pais vieram pra cá porque eu ainda era bebezinho.

**124)** Elen: eu ainda era bebezinha, porque eu ainda me lembro um pouco. Aí eles deram a primeira batida na mesa, aí disse: “quem quer ficar, quem quer sair”. Aí todo mundo queria sair, só uma pessoa que queria ficar. Aí eles vieram aqui, ficaram aqui e invadiram.

A: e eles vieram morar pra cá?

**125)** Elen: não. Aí veio um monte de pessoas e invadiu de novo. Porque tinha um homem que ele (+) (...) vendia drogas lá naquele barracão, sem ser aquele que a gente fica, aquele azul. Pois é, ele vendia drogas, vendia armas, vendia (...) cerveja. Aí o pessoal invadiu e a minha família veio morar aqui.

(Grupo 04)

A: vocês conhecem a história do assentamento? Como os pais de vocês vieram pra cá?

**126)** Bruna: eu morava no Murubira, na casa do papai, aí eu vim embora pra cá, pro Sucuri, aí passou tempos e tempos, quando eu completei oito anos eu vim morar pra cá. Aí a mamãe falou: não dá certo minha vida lá. Porque a vovó se metia na vida, as irmãs dela todas se metiam na vida, aí ela deixou o papai, aí ela ficou com outro menino, aí todo mundo se metia na vida dela, aí ela falou: não acho certo. Aí ela veio e alugou uma casa pra cá.

**127)** Laura: foi que a gente morava lá pro interior, aí a vovó começou a falar um monte de besteira, porque ela é cega, mas ela ouve, por isso que a gente veio embora pra cá. A gente veio pra cá porque era melhor. Eu ainda tava bebezinha.

**128)** Laís: a gente morava pra Belém, a gente começamo a vim pra cá porque tinha uma mulher que brigava com a minha mãe, ela começou a inventar(==) ela brigou com a minha mãe aí a mamãe veio embora.

(Grupo 02)

Estas histórias que são contadas às crianças por pessoas que vivenciaram este processo são importantes para que elas reconheçam que estar ali naquele pedaço de terra foi fruto da luta de seus pais e familiares.

As dimensões educativas de passado, presente e futuro são fundamentais no processo de formação da criança como sujeito sem terra:

Nem todas as crianças sem-terra crescem acompanhando diretamente os processos socioculturais que formam a identidade que herdamos. Neste caso, conhecer a história de que fazem parte pode ser um elemento fundamental na escolha a ser feita, cedo ou tarde, que é a de entrar ou não nessa mesma trajetória, ainda que trilhando um caminho que será próprio de sua geração. E as escolas do MST, queiram seus educadores ou não, certamente terão algo a ver com esse processo de escolha (CALDART, 2004, p. 164).

Conhecer seu passado é um momento fundamental na formação da criança, pois permite que ela conheça a história das lutas do seu povo; conheça aqueles que lutaram pela terra e que contribuíram de alguma forma para as conquistas de hoje. Nesse processo é fundamental ter-se o enfoque de conhecer a história de baixo para cima, ou seja, da perspectiva das pessoas comuns, excluídas da história oficial. O que pode permitir que a criança se perceba como um sujeito que faz parte da história, não apenas como espectador dos grandes heróis, mas como sua construtora.

A dimensão do tempo presente na formação da criança significa problematizar a realidade. Este processo ocorre fundamentalmente na escola, onde ela pode, a partir dos próprios princípios da educação no MST, ter como ponto de partida e de chegada de seu ensino a realidade em que está inserida, construindo conhecimento sobre e para sua comunidade. E tem a possibilidade de entrar em contato com os valores e a mística do movimento<sup>9</sup>.

É preciso garantir um tipo de socialização das crianças que permita a estes sujeitos particulares vivenciar a Pedagogia do Movimento desde as características, necessidades e desafios próprios de seu atual tempo de vida, e através de momentos específicos de convivência com seus iguais. E a escola, mais do que cada família em particular, e até pelo caráter social que o próprio convívio das famílias sem-terra acaba assumindo em uma realidade de acampamento ou assentamento, pode ser efetivamente o lugar que coordena esse processo de socialização (CALDART, 2004, p. 384).

A dimensão de futuro se relaciona com a preocupação com a formação e a continuidade do movimento. Seria especificamente o resultado das duas dimensões anteriores, ou seja, é conhecendo o passado e problematizando o presente que a criança pode projetar o futuro. Dito isso, fica claro que a concepção de criança do MST carrega em si essa dimensão da criança como um ser que está em formação para sua atuação no movimento, embora essa atuação seja sempre uma escolha. As falas das crianças do assentamento Mártires de Abril reforçam esta questão, uma vez que vemos estas dimensões de passado, presente e futuro sendo trabalhadas nos encontros em que elas participam e em seu cotidiano, através das histórias que elas ouvem dos pais.

---

<sup>9</sup> Esta mística, segundo Caldart (2004, p. 209-10), “evoca dois significados combinados. Mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns (...) cada obstáculo parece muito menor, quando se evoca a lembrança do que está em jogo, e então a paixão pela luta vai ficando maior do que o cansaço, maior do que a dor, maior do que o medo... (...) também evoca a materialização (geralmente simbólica) desse sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, (...) lembra os símbolos do movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte.”

Outra questão interessante é como as crianças reconhecem que a conquista da terra representa a melhoria das suas condições de vida. Elas revelam que suas famílias vieram de contextos em que passavam por situações de privação. Nos turnos 113 e 114, Sidney e Tânia afirmam que moravam em um dos bairros mais violentos da Região Metropolitana de Belém – o Distrito Industrial, na cidade de Ananindeua, e que vivenciavam em seu cotidiano diversas situações de violência. Nos turnos 126, 127 e 128 as crianças dizem que vir morar no assentamento do MST ocasionou uma melhora na sua vida, pois viviam em lugares onde o conflito com familiares e vizinhos era comum. A aprendizagem da história das dificuldades pelas quais a sua família passou para conquistar a terra, torna-se assim importante para a constituição do sujeito *Sem Terrinha*.

Em síntese, as crianças que participam do MST estão inseridas em um contexto cultural, social e histórico que influencia na constituição da sua identidade. É um sujeito que está em constante processo de formação e este processo deve proporcionar vivências significativas às crianças para que possam assimilar e reelaborar a sua cultura. É também um sujeito pleno de direitos, que participa das decisões sobre os caminhos da sua comunidade, e no caso de estar num movimento como o MST, incorpora suas lutas e se organiza.

Vale relembrar também, que o lugar da criança dentro do movimento foi um lugar construído e conquistado por elas, que agora se firmam como parte constituinte da identidade Sem Terra. Ser *Sem Terrinha* é poder construir junto o seu próprio futuro e poder seguir a luta de seus pais. É ser a esperança de um futuro na luta pela terra e pela reforma agrária. E ter sua função específica dentro de uma organização coletiva, sem perder seu jeito de ser, sem ser considerado um adulto em miniatura, mas como uma criança com plenos direitos de proteção, cuidados e participação.

Superando uma visão de criança fundamentada na natureza infantil, participar da organicidade do MST nos possibilita visualizar a infância a partir de seu enraizamento social, cultural e histórico. A criança no MST se refere menos às crianças universais, com as mesmas características em qualquer lugar do mundo, e mais às crianças que estão inseridas em uma realidade específica: fazem parte de um movimento que luta pela terra, um direito que vem sendo negado aos povos do campo. Possuem a marca cultural desta luta, ao serem *testemunhas* dela (MARTINS, 1993).

As crianças sem-terra são filhas e filhos de um povo sem direito a terra, ao trabalho, e, por conseqüência, aos direitos de alimentação, saúde, escola, entre outros. Ao entrarem na luta pela terra convivem com a violência deste processo, vêem seus pais e irmãos serem

mortos nessa luta. São muitas vezes mortas por serem vistas como o adulto futuro que pode continuar a luta, como no caso de Clézio, menino de três anos, morto junto ao seu pai por pistoleiros nos conflitos de terra em nosso estado (ANDRADE, 1993). Uma realidade de negação de direitos e de exposição à violência.

No entanto, no MST essa negação do direito a terra é transformada em luta por ela. Os trabalhadores sem a terra se organizam para lutar por um direito que reconhecem como seu e é na luta que foram conquistando esse direito, se *territorializando*, nas palavras de Fernandes (1998). Neste contexto de lutas, a presença das crianças, como vimos, logo saiu de uma posição de apenas testemunhas dessa luta, para construtores dela.

O que quero ressaltar em relação às crianças que fazem parte do MST é o espaço conquistado por elas pelo direito à participação. Vimos que uma das dimensões da constituição da identidade *Sem Terrinha* é justamente a de pertença ao MST e o direito de se organizar pelos seus direitos. O MST possibilita então que as crianças possam de forma autônoma se organizar e participar das lutas pela terra e por seus direitos específicos, afinal, elas são hoje as protagonistas da luta pela ocupação da escola, e por todos os seus direitos de participação, provisão e proteção.

Estes direitos dentro do movimento não se excluem, como na sociedade como um todo, ao contrário, opera-se uma lógica inversa: é o direito a participação que pode possibilitar o pleno direito a provisão e proteção, seja quando exigem isso internamente, ou seja, lutam pelos seus direitos de crianças no interior do movimento, conquistando o direito a voz nas decisões sobre sua vida e da comunidade; seja quando se organizam para lutar pelos seus direitos e de sua comunidade em mobilizações, marchas e ocupações

No caso das crianças que fizeram parte desta pesquisa, torna-se necessário ressaltar que, apesar de participarem dos encontros de *Sem Terrinhas* não percebi em seus enunciados e durante o tempo que estive no assentamento, a participação dessas crianças no cotidiano das decisões do assentamento. O que seria uma dimensão fundamental da constituição do sujeito *Sem Terrinha*. Acredito que a escola com princípios do MST teria um papel importante para que essa participação pudesse se efetivar.

Faz-se necessário salientar que no MST, o fato das crianças serem as protagonistas pela luta de seus direitos não significa uma *adultização* da infância, ao contrário, conscientes de seus direitos, elas reconhecem muito bem sua função na família e até onde podem atuar.

Caldart (2004) trás um exemplo significativo neste sentido: uma criança de seis anos falava aos pais de sua vontade de viajar para um lugar que o pai afirmava ser muito bonito.

*A mãe, para testar o nível de consciência da menina, arriscou perguntar-lhe: e você já pensou onde vai conseguir o dinheiro para a viagem? Marina mais que depressa respondeu: não pensei não, porque esta não é minha tarefa. Sou criança e esta parte é de vocês, meu pai e minha mãe (p. 305. Grifo da autora).*

Por estes e por outros exemplos podemos perceber que a participação na organicidade do MST respeita o tempo da infância e lhe impõe limites de direito, não de imaturidade. A criança no MST é uma criança que está vinculada a sua comunidade, tendo o direito de conhecer todos os seus processos e neles contribuir.

**O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE SEUS ESPAÇOS  
ESTRUTURAIS**

*Na mística nós amostramos assim como é um Sem Terrinha. Nós fizemos mística sobre a escola de Sem Terrinha que tem que lutar contra a polícia que mata as pessoas, e outras místicas. (Viviane, 7 anos)*

*Nós fizemos a mística sobre os Sem Terra que matam os Sem Terra. Algumas nós fizemos sobre a escola, dá de fazer sobre a creche, sobre as reuniões, sobre os pais. (Jucirema, 8 anos)*

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

### 3.1 – As crianças do assentamento e as relações afetivas na família.

Ao eleger a infância e suas culturas como tema desta pesquisa, estou convencida de que este grupo etário toma, na sociedade contemporânea, dimensões contraditórias. Se por um lado vemos crescer em todo mundo leis, ações e movimentos sociais em defesa da infância; por outro, este tem sido o grupo etário que mais tem sofrido os impactos de um processo de globalização perverso e excludente (TOMÁS, 2006).

Compreendo a infância como uma categoria social do tipo geracional, o que significa que ela deixa de ser vista como um período de transição para a vida adulta e apenas uma subcategoria social, e assume seu lugar no todo social como categoria autônoma, com suas formas de ver o mundo. Sarmiento (2005) ao analisar o conceito de geração, nos aponta questões importantes para compreendermos esta questão

a “geração” é um construto sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, *a geração-grupo-idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, *a geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de determinada classe etária, em cada período histórico concreto (p. 367. Grifos do autor).

Logo, vejo que a infância é uma categoria social do tipo geracional que se define pela sua posição estrutural e simbólica na sociedade, a saber, um grupo que depende de outro e que tem a função de se preparar para no futuro assumir um lugar nas relações de produção da sociedade. São atribuídos a este grupo etário, do ponto de vista simbólico sentimentos conflitantes que se relacionam a uma visão de infância universal.

Em cada tempo histórico a infância foi revestida de papeis sociais diferenciados que dependiam do olhar com que a sociedade interpretava a sua presença no mundo. Assim como, se diferenciam suas práticas sociais e suas relações entre seus pares e com outras categorias sociais.

O momento que atravessamos na atualidade é caracterizado por desestabilizações e incertezas. As crises se manifestam em todos os campos: a ciência faz descobertas importantes, mas que são questionadas devido aos seus impactos na vida (as descobertas de manipulação genética, por exemplo); assistimos a uma banalização, espetacularização e a um aumento desenfreado da violência; instituições que em outros tempos eram os pilares da sociedade são amplamente questionadas em seus valores (família, escola, igreja). As grandes potências econômicas mundiais foram as que mais sentiram os impactos da crise econômica,

enquanto assistimos a emergência de economias antes subdesenvolvidas, como potências econômicas eminentes.

Se há divergências sobre se estamos na pós-modernidade ou numa segunda modernidade, ou ainda numa modernidade tardia, o consenso está no fato de que estamos num período de deslocamentos e de emergência de modelos identitários mais fluídos. Neste contexto, a infância se circunscreve nestes deslocamentos, onde novos papéis são a ela atribuídos e novas relações entre seus atores se travam no campo social.

As crianças têm sofrido de modo perverso e intenso as mudanças e crises que atravessamos e têm vivenciado de maneiras diferentes o processo de globalização. Alguns impactos, de acordo com Tomás (2006), tem sido normativos como, por exemplo, A Convenção dos Direitos da Criança – 1989, que se configurou em uma tentativa de garantir a nível mundial os direitos das crianças.

Porém, na contramão das ações que buscam hoje estabelecer redes de proteção social para a infância, Sarmiento (2002a) nos aponta que a imagem que nos é apresentada em relação a esta categoria social nos espaços midiáticos se constitui em torno da polaridade “exclusão-vitimização” em que a infância torna-se a geração onde se exprime a crise social. Não é difícil compreender que esta imagem se constroi na convergência de diversos fatores.

Estes fatores se referem aos indicadores sociais que apontam o impacto da exclusão social nas crianças. E também se referem à própria imagem conservadora e preconceituosa que atribui à criança, por um lado, a imagem da expressão de uma crise de valores, manifestada pelo comportamento infanto-juvenil e, por outro lado, a imagem da paz, da beleza e da inocência. A imagem de geração em perigo emerge ainda de uma relação social em que as gerações detentoras do poder político, econômico e simbólico sustentam “a suficiente *incomunicabilidade* para que, afinal se saiba tão pouco das gerações mais jovens” (SARMENTO, 2002a, p. 268. Grifo do autor) e permanecem alheios aos mundos sociais, estilos de vida e formas de apreensão do mundo específicas das crianças e jovens.

As ações das redes de proteção às crianças tem se ancorado nos direitos de proteção e provisão e pouco avançam na garantia do direito de participação das crianças nas decisões sobre sua própria vida. Acredito que precisamos articular no cotidiano e na vida social formas de garantir o direito de participação às crianças e jovens, tendo como primeiro passo o reconhecimento dos mundos sociais e formas de ver o mundo deste grupo etário.

Possivelmente, estaremos ajudando a criança a se estabelecer como um cidadão hoje, consciente de sua ação no mundo.

Conhecer a infância requer também estabelecer os itinerários que ela percorre entre os diversos espaços da vida social. É ainda Sarmiento (2002a) que ao analisar os fatores de exclusão social da infância, aponta quatro espaços estruturais<sup>10</sup> em que a criança está inserida: o espaço da produção, da cidadania, o doméstico e o comunitário.

No espaço doméstico ressaltam-se as novas configurações familiares e a incidência da pobreza nesses novos modelos de família, principalmente nas famílias de mães solteiras. O que, a meu ver, mostra não a inadequação desse modelo de família, de um ponto vista moralista e preconceituoso, mas antes demonstra a exclusão em outro grupo social – as mulheres – que também tem sofrido com a exploração do trabalho e a exclusão social (SARMENTO, 2002a).

A vida das crianças em comunidade sofreu mudanças ao longo dos séculos. Ariès (1981) diz que na idade medieval a vida pública era a tônica das relações familiares. A família era na verdade uma grande comunidade onde conviviam diversas gerações no mesmo espaço, dividindo basicamente as mesmas funções. Um fato interessante era que as crianças por volta dos sete ou nove anos eram enviadas a outras famílias como aprendizes e a sua família recebia crianças de outras famílias para desenvolverem habilidades, bons costumes e aprenderem alguma profissão.

Os mesmos fatores que levaram a emergência de um sentimento moderno de infância modificaram também o sentimento de família. A vida em família passou a girar em torno das crianças, de seus cuidados e sua educação, que saía gradativamente do seio familiar para a escola. A família então deixa de ser um espaço comunitário para se tornar cada vez mais um espaço privado. Esse movimento

reforçaria a intimidade da vida privada em detrimento das relações de vizinhança, de amizades ou de tradições (...) a casa perdeu o caráter de lugar público (...) [e] A vida profissional e a vida familiar abafaram essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais (ARIÈS, 1981, p. 274).

O autor alerta, no entanto que este modelo pode até ser hegemônico, mas não está presente em todas as classes e assim como alertamos em relação ao sentimento moderno de

---

<sup>10</sup> Em relação a esta noção de espaços estruturais o autor se apoia em Santos (2007) que se refere a seis espaços estruturais: doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e o espaço mundial.

infância, este sentimento de família se consolidou primeiro entre as camadas médias da sociedade e em países mais industrializados e ainda, primeiro em contextos urbanos.

Neste sentido, cabe relatar uma impressão que tive durante minhas idas ao assentamento. Ocorre que dentre as crianças que participaram da pesquisa a grande maioria (oito das treze crianças) são da mesma família e moram na mesma rua. São primos e primas que dividem os espaços comuns dessa rua (onde também habitam uma ou duas famílias que não são parentes dos citados) porém, não de forma difusa. Há certa divisão das famílias, já que cada uma possui sua casa e seu próprio lote. Mas a mobilidade entre as casas é muito grande, principalmente entre as crianças.

Exemplo disso é que algumas crianças ora moram com suas mães, ora na casa da matriarca da família, que é bisavó de todas as crianças. E também como os pais passam o dia no lote trabalhando, as crianças ficam sobre a guarda dos parentes que moram próximos. Do ponto de vista das crianças, o sentimento de espaço comum é bem forte e se manifestava quando íamos chamar as crianças para os encontros nas outras casas. Elas entravam e saíam livremente da maioria das casas (como eu disse, em uma ou outra casa a família é mais privada) e achavam estranho que eu não entrasse, uma vez dizendo *“pode entrar tia, a minha tia deixa”*.

Estas análises em relação às mudanças na família são relevantes dado que a vida comunitária das crianças contemporâneas se concentra na sua vida em família e na escola, embora existam também os espaços abertos e integrativos, como as festas de aniversário, os festivais de bairros, entre outros. Todos eles sazonais. Logo, a família é a referência de comunidade no cotidiano da criança.

Na família se dá a relação com os adultos. Esta relação envolve uma dependência. Segundo Charlot (1986), esta dependência é social, mas é muita vezes mascarada em nossa sociedade como uma dependência natural. Por compreendermos que essa dependência é natural, nós criamos representações contraditórias sobre as crianças, que remetem, por um lado, à inocência, e por outro, à incompletude, à falta. São estas representações contraditórias que permeiam nossa relação com a criança e legitimam nossas ações com elas.

Os adultos que se tornam referência para as crianças estão nos espaços de convívio (família, escola, igreja e comunidade). A relação da criança com estas pessoas torna-se fundamental para que ela se aproprie dos significados presentes na sua cultura. Os adultos com os quais a criança convive serão mediadores da sua relação com a cultura; são eles que

ensinam a forma de ser e agir da sua comunidade. Procurarei a partir destas questões analisar como se dá a relação das crianças do assentamento Mártires de Abril com os adultos de sua família.

O primeiro ponto a ser destacado é o cuidado. Durante uma das oficinas, as crianças pediram que elas pudessem fazer um desenho para levar pra casa. Então eu propus que elas desenhassem sua família e durante o desenho perguntei se eles achavam que a família era importante. Todos responderam que sim, então perguntei por que a família era importante. As respostas remetiam sempre ao cuidado: “*eles cuidam da gente*”; “*dá carinho*”; “*leva no médico*”; “*ajuda a fazer o dever de casa*”.

Durante as entrevistas, alguns enunciados discursivos apontam esta questão. Nos turnos 03, 04, 05 e 06 as crianças falam de experiências em que o cuidado da família está presente. Nos turnos 08, 09 e 10 elas falam da importância da família para elas, relacionando ao cuidado.

**01)** Dário: um dia eu desmaiei na Igreja.

A: porque você desmaiou?

**02)** Dário: eu não sei. Deu uma tontura em mim e depois, *bum* no chão!

**03)** Tatiana: foi mesmo! Ele caiu por cima de mim. Eu pensava que ele queria dormir, aí eu empurrei ele, aí ele caiu no chão e a vovó pegou ele.[++]

**04)** Dário: aí a vovó me carregou e me levou lá pra tia Célia. Aí me deu um mingau e me levou pra minha casa. Aí eu tomei água com sal.[++]

**05)** Tatiana: um dia, faz muito tempo. Eu fui pra igreja. Era a escola dominical. Aí eu fiquei tonta na igreja, quase eu desmaio. Aí o papai me levou pro hospital, eu tomei uma injeção, aí eu fiquei no soro.

**06)** Luana: uma vez eu tava vomitando (+), aí eu acho que a mamãe me levou pro hospital, eu tomei soro eu acho, então eu fui pra casa (+) e parei de tá vomitando.

A: um dia nós falamos sobre a família e eu perguntei porque a família era importante?

**07)** Luana: ela é muito importante.

A: é Luana? Por quê?

**08)** Luana: ah! É porque elas são boa. Também porque (...) (+) elas são boas também. Às vezes quando tem dever difícil, aí elas podem até ensinar pra gente.

**09)** Dário: eles me acariciam e quando tem um dever de casa difícil eles também me ajudam.

**10)** Tatiana: me dão comida, me ensinam, brincam, me ensinam a fazer dever difícil.

(Grupo 01)

Podemos perceber que o cuidado permeia a relação das crianças com sua família. Cuidado este que não envolve apenas a provisão, mas também o carinho, como vemos no turno 09, e a atenção expressa nos turnos 08, 09 e 10.

O cuidado dos adultos em relação às crianças se manifesta de várias formas. Além da provisão, percebemos também que os adultos, principalmente da família, tomam atitudes de proteção às crianças. Nos enunciados discursivos das crianças do assentamento podemos perceber que isso se manifesta em vários aspectos. Em primeiro lugar temos as proibições. A vila de casas do assentamento é pequena, mas cercada de mata e as crianças brincam nas ruas com algumas restrições.

Nos turnos 11, 12, 30, 31, 35, 36 e 40 as crianças afirmam que não podem ir sozinhas a piscina do assentamento, apontando como justificativa, nos turnos 14, 15 e 16, os perigos a que estão suscetíveis na piscina e até a existência de “visagens” nas proximidades, como explica Bruna nos turnos 36, 37 e 38. Nos turnos 25, 26, 27, 34, 39 e 40 elas ressaltam que não podem ir sozinhas à área onde fica o barracão. Apenas uma criança – Wagner – destaca nos turnos 23 e 28 que pode ir sozinho à área do barracão e a piscina. Nos turnos 20, 22 e 33 as crianças confessam que não podem brincar em ruas afastadas de suas casas.

A: e vocês podem ir sozinhos pra piscina?

Todos: não.

**11)** Tatiana: de jeito nenhum!

**12)** Dário: ainda mais quando a gente não diz.

A: então tem que ir com alguém?

**13)** Tatiana: é. E algum adolescente, quando é irmão ou irmã. Aí quando o pai e a mãe não quer ir pra piscina e tem um irmão ou irmã adolescente, aí as criancinhas querem ir. Aí “leva ele, repara ele, se ele fizer alguma coisa errada me diz”

A: por que não pode vir sozinho pra piscina?

**14)** Dário: porque a gente pode até se afogar e morrer.

**15)** Tatiana: e ninguém sabe.[++]

**16)** Luana: e também pode se cortar e se ferir muito.[++]. Porque as lajotas da piscina tá tudo quebrada.

**17)** Tatiana: algumas não, todas.

**18)** Dário: mas lá(+) do outro lado da piscina é menos(+) quebrado.

**19)** Tatiana: tem só uma lajota quebrada desse lado.

(Grupo 01)

A: e aqui no assentamento, onde é que vocês podem brincar?

**20)** Tânia: eu posso brincar só na primeira rua. Às vezes eu vou pra segunda rua, quando a gente tá brincando garrafão.

**21)** Ana: só lá na frente de casa, na Rua ali, aqui na rua dela (Tânia), qualquer rua.

**22)** Sidney: eu só brinco lá{--}(==) eu não brinco aqui, eu brinco lá em casa, na casa dos meus colegas.

A: e pra cá pra baixo (área onde fica o barracão) vocês podem vir sozinhos?

**23)** Wagner: eu posso.[+++]

**24)** Ana: eu posso, eu venho pra piscina.[+++]

A: sozinha?

**25)** Ana: às vezes, mas eu não venho mais. A mamãe me proibiu.[+++]

**26)** Tânia: eu não posso vir sozinha porque meu pai diz que às vezes, assim quando não tem gente, parece que tem gente seguindo a gente.

**27)** Sidney: eu não posso, porque minha mãe não deixa. Um dia eu vim sozinho pra cá e ela nem sabia, aí ela não deixou mais.

**28)** Wagner: eu venho sozinho. Às vezes eu venho tomar banho de piscina, às vezes eu venho pegar castanha. Posso apanhar goiaba daqui, pego passarinho.[+++]

**29)** Sidney: eu vou dizer pro titio pra gente tirar um dia pra gente ir pescar lá{--}

(Grupo 03)

A: e quais são os lugares daqui do assentamento que vocês não podem ir sozinhas?

**30)** Elen: [!!] eu não posso ir sozinha pra piscina, lá pra baixo.

**31)** Renata: eu não posso ir pra piscina sozinha. [+++]

A: vocês podem ir só com um adulto pra piscina?

**32)** Elen: é. Eu vou mais com o meu tio quando ele ia. Porque a piscina agora tá suja.

(Grupo 04)

A: E pra onde vocês não podem sair?

**33)** Laura: pra essas ruas aqui de trás.

A: e lá onde fica o barracão vocês podem ir sozinhas?

**34)** Bruna: não, porque as pessoas só podem ir junto com as outras. [+++]

A: e vocês podem ir sozinhas na piscina?

**35)** Laís: não, só se a gente for acompanhada com as nossas primas.

**36)** Bruna: vai eu e o Felipe. Às vezes vai só eu,(...) mas só quando a mamãe sai. (...) Porque a mamãe não deixa a gente ir tarde pra piscina tomar banho, até três horas eu posso ir pra piscina. A piscina tem visagem. Eu já ouvi vozes e vozes lá.

A: vozes? Como assim?

**37)** Bruna: eu ouvi muita gente falando assim. Eu fui sozinha pra lá.[+++]

A: e vocês já viram assombração pra lá?

**38)** Bruna: dizem que tem um negão lá dentro daquele casarão que ele vai lá do barracão lá pra piscina, aí eu não sei se é verdade.[+++]

**39)** Laís: lá no barracão eu só posso se for acompanhada das minhas colegas, na piscina eu não posso também.

**40)** Laura: eu não posso brincar sozinha no barracão, na piscina e também eu não posso sair pra canto nenhum sem ninguém.

(Grupo 02)

Aqui os cuidados estão relacionados aos perigos que os espaços podem proporcionar. A piscina pode representar o perigo do afogamento e de se cortar nas lajotas quebradas; as

áreas mais afastadas – a piscina, o barracão ou mesmo as ruas mais afastadas da casa onde mora – representam tanto o perigo de algum acidente longe de casa, como o perigo da violência urbana, dado que o assentamento encontra-se próximo a um contexto onde a violência está presente.

Existe ainda o cuidado que se refere à vigilância dos pais no sentido de evitar comportamentos considerados inapropriados para as crianças. Neste sentido, está muito presente nos enunciados discursivos das crianças a vigilância dos pais em relação a sua sexualidade, com a proibição do namoro, evidenciado nos turnos 55, 58 e 64, e de estar sozinho com alguém do sexo oposto, como vemos nos turnos 43 e 44. O uso de drogas também é uma preocupação dos pais das crianças e sua proibição é expressa nos turnos 56, 57 e 67. O uso de palavrões é outro comportamento proibido às crianças, vemos isso nos turnos 62 e 68, mas no turno 63, Tânia admite que fala palavrões.

A: onde é que vocês podem brincar aqui e onde é que vocês não podem brincar?

**41)** Tatiana: eu gosto muito de brincar lá na piscina.

**42)** Luana: pra onde (+) a gente não pode brincar é no mato. E também a gente não pode vir correndo pra cá pra baixo pra brincar pra cá.

**43)** Tatiana: é ainda mais menino e menina.(☺)

**44)** Luana: menino e menina pior que num pode mesmo.

A: por que não pode menino e menina?

**45)** Tatiana: porque a mãe pensa que a gente tá fazendo alguma coisa errada e bate na gente. Às vezes a gente nem tamo e bate.

A: mas às vezes estão?

**46)** Tatiana: às vezes a gente tamo.

A: mas que tipo de coisa errada?

**47)** Tatiana: A Luana que sabe.

**48)** Luana: eu não sei! (☺)

A: ninguém sabe o que é?

**49)** Luana: não.

A: é porque ninguém fez?

**50)** Tatiana: é.(!!)

**51)** Luana: ninguém sabe.(!!)

**52)** Tatiana: eu num sei.(!!)

A: então os pais de vocês não deixam vocês virem pra cá? Tem que ficar brincando lá na frente?

**53)** Tatiana: claro. Só lá frente ou na segunda rua.[++]

**54)** Dário: só vem pra cá quando o pai e a mãe pode vir.[++]

(Grupo 01)

A: e o que as crianças não podem fazer? O que os pais de vocês dizem que vocês não podem fazer?

55) Tânia: namorar. Meu pai disse que só com 33 anos.[+--+]

56) Wagner: meu pai disse que eu não posso cheirar maconha nem cheirar cola.[+--+]

57) Sidney: meu pai disse que eu não posso fumar e nem fumar drogas.

58) Tânia: minha mãe disse que namorar só com 33.

59) Sidney: oh caramba! com 33 tu já tá velha.

60) Ana: também eles falam outras coisas que criança não pode fazer também.

A: que outras coisas?

61) Ana: outras coisas que a gente não pode falar. A gente não sabe também o nome.

62) Sidney: a gente não pode falar palavrão.

63) Tânia: então, se é por isso, eu já tava morta.

(Grupo 03)

A: e o que uma criança não pode fazer?

64) Elen: namorar, beijar. [+--+]

A: só isso que criança não pode fazer?

65) Elen: não. Tem um monte de outras coisas que criança não pode fazer, tipo sair de noite.

66) Renata: pra namorar. [+--+]

67) Elen: não voltar de manhã cedo. Beber.

(Grupo 04)

A: e o que a criança não pode fazer?

68) Laís: ela não pode chamar nome.

69) Bruna: desrespeitar a mãe.

70) Laura: o que que a mãe faz e a gente não faz, aí não pode fazer.

A: como assim?

71) Bruna: quando a mãe chama nome a criança não pode chamar.[+--+]

A: por quê?

72) Laura: porque a mãe pode bater na gente e a gente pode ficar muito brabo com a mãe.[+--+]

(Grupo 02)

Algumas dessas proibições não estão claras para as crianças. Parece-me que elas não entendem (ou não podem falar) a que essas proibições se referem e nem o porquê de existirem e se referem a elas como “coisa errada” (turno 45) e “outras coisas” (turnos 60 e 61). Quando eu lhes perguntava o que eram essas “coisas” elas não sabiam (ou talvez não pudessem) responder. Essas “outras coisas” pertencem ao mundo de coisas que não podem ser ditas ou

reveladas às crianças, mas que são proibidas a elas. Tanto não são reveladas que as crianças não sabem o que é.

Esta vigilância revela uma visão de sexualidade como uma coisa a ser reprimida e abolida do comportamento da criança. As “outras coisas” envolvem uma gama de comportamentos sexuais considerados inapropriados para as crianças e que são reprimidos quando se manifestam (e quando não se manifestam também).

O que os pais talvez não tenham clareza é que esses comportamentos estão presentes na cultura que cerca as crianças, seja na televisão, nos adolescentes, nas músicas, e em outros produtos culturais. Uma história interessante ocorreu durante o período que estava no assentamento e que ilustra esta questão. Um dia nós estávamos descendo a caminho do barracão e encontramos uma blusa. Quando as crianças viram a blusa elas falaram que era da mulher do “negão” (uma assombração que eles afirmam que vive no casarão), alguns dias depois quando fui realizar a entrevista com o grupo 02, Bruna me contou uma coisa:

**73)** Bruna: tia, sabe aquela blusa que a gente encontrou quando ia pro barracão?

A: sei. Aquela que era da mulher do negão. O que tem ela?

**74)** Bruna: não. Não era dela não, era da menina que mora lá em casa.

A: ela perdeu a blusa lá foi?

**75)** Bruna: não. Ela tava fazendo saliência com o namorado dela e esqueceu a blusa lá.

A: foi. Quem te falou isso?

**76)** Bruna: ela contou pra minha tia.

Bruna afirma no turno 75 saber que a mulher que mora na sua casa foi quem deixou a blusa após o ato sexual com seu namorado. Quando eu lhe pergunto quem lhe contou ela diz, no turno 76, que foi esta mulher que contou para sua tia. Pode-se entender que ela soube disso porque ouviu as duas mulheres conversando.

Neste sentido, é complicado apenas proibir quando a sexualidade está tão próxima das crianças. Precisamos refletir o que deve fazer parte das aprendizagens culturais da criança. Compreendo que se elas aprendem que algo é proibido sem entender o porquê e mesmo sem saber direito o que é isso, logo a curiosidade faz com que ela procure saber o que é. Acrescente-se a isso o fato de que o sentido que pode estar sendo construído pela criança sobre a sexualidade é algo ruim, proibido, quando ela pode viver essa sexualidade de forma sadia de acordo com sua fase de desenvolvimento, desde que tenha a orientação dos adultos.

Além desta questão da sexualidade as proibições refletem os cuidados com um contexto violento, onde estão presentes o álcool e outras drogas, e desta forma, percebo nos enunciados discursivos das crianças a preocupação dos adultos com estas questões, especificamente nos turnos 56, 57 e 67. Noto ainda, que determinados comportamentos como falar palavrão são proibidos para as crianças, mesmo que os adultos tenham este comportamento. As próprias crianças percebem que este é um comportamento dos adultos que elas não podem ter, como podemos ver nos turnos 70 e 71.

Quando existem estas contradições a respeito de comportamentos dos adultos que as crianças não podem ter, existem também os conflitos na relação adulto/criança. Entendo que isso ocorra porque as crianças, ao conviverem com os adultos, se apropriam dos significados que permeiam a sua cultura. Estes significados abarcam todas as formas de ser e agir dos adultos e que certamente envolvem o uso de palavrões, por exemplo. O que ocorre é que como vimos anteriormente, vivemos em uma sociedade que há muito decretou a separação da vida das crianças da vida dos adultos, determinando o que uma criança pode ou não fazer, com o intuito de protegê-la e de eliminar os comportamentos considerados inapropriados no futuro adulto.

Porém, me parece que esta é uma lógica que não vem dando certo, dado que os adultos não mudam o seu comportamento e os palavrões estão presentes na cultura seja no cotidiano, ou nas músicas, por exemplo. Então, as crianças entendem que não é proibido falar palavrão, mas que os adultos não gostam que elas falem palavrões. Assim, não é proibido falar palavrão, mas é proibido fazê-lo na frente dos adultos.

Esse é apenas um exemplo das contradições existentes na relação adulto/criança. Nós adultos queremos projetar nas crianças sempre o melhor de nós, e não estamos errados ao fazer isso, porque queremos um futuro diferente e temos a obrigação de formar as crianças para esse futuro diferente. O que nos esquecemos é que a criança não está no mundo apenas se preparando para o futuro, ela vive o presente, inserida na sua cultura, e ainda que se venha a proibi-la de muitas coisas, se não ocorrer uma mudança no comportamento do adulto, a criança refletirá tudo aquilo que consideramos ruim na nossa cultura.

Esta será sempre uma questão tensa e geradora de conflitos na relação adulto/criança. E a forma como os adultos buscam resolver esses conflitos e impor limites as ações das crianças gera outras contradições. As crianças do assentamento ao responderem o que não é bom em ser criança ou que acontece com a criança que não é legal, apontaram a questão de

que na relação da criança com o adulto, prevalece um autoritarismo do adulto, que se prevalece da sua posição de poder sobre a criança para lhe impor limites.

Nos turnos 78, 81, 85, 86, 87, 90, 91 e 93 em resposta a minha pergunta sobre o que elas achavam que era ruim de ser criança, as crianças apontam os castigos físicos infligidos pelos pais.

A: e o que não é bom de ser criança? O que acontece com vocês que deixa vocês chateadas?

**77)** Bruna: quando a mamãe não dá atenção pra mim, só dá pro Fernando (irmão).

**78)** Talita: quando a mãe dá porrada.

A: e por que isso acontece?

**79)** Bruna: porque a gente é rebarbado.[++]

**80)** Laura: porque a gente briga também.[++]

(Grupo 02)

A: e o que mais não é legal de ser criança?

**81)** Wagner: apanhar.

A: mas apanhar de quem?

**82)** Tânia: da mãe, do pai, dos colegas. Duvido que alguns dos meus colegas me batam, porque eles sabem que depois eu apronto com eles.

A: E porque vocês apanham?

**83)** Wagner: porque a gente apronta.

**84)** Sidney: aleluia, porque eu ainda não apanhei da minha mãe(...) nem do meu pai.

**85)** Tânia: eu já peguei três vezes do papai. Teve um dia que ele mandou eu dormir, aí eu fui no banheiro primeiro, aí eu corri lá pra casa do meu avô, porque tinha a novela “*Xica da Silva*”, que eu gostava de ver, aí eu corri pra casa do meu avô e peguei porrada.

(Grupo 03)

A: e o que não é bom de ser criança?

**86)** Elen: ai, apanhar.

**87)** Renata: Apanhar e ficar de joelho no chão é muito ruim, muito, muito, muito ruim. Eu fico naquele cimento lá de joelho até três horas, que a mamãe me bota.

A: e por quê?

**88)** Renata: porque eu fico teimando com ela. [++]

**89)** Elen: porque a gente faz a coisa errada às vezes. [++] A gente pode admitir, porque a gente não vamo esconder, eu não sou coisa assim de mentir pra uma pessoa, que que eu tenho pra dizer, eu digo.

(Grupo 04)

A: e quando é que vocês ficam chateados?

**90)** Tatiana: quando batem na gente.[++]

91) Luana: quando brigam e batem também na gente.[++]

92) Tatiana: e quando a gente quer que ensine e ninguém sabe pra ensinar a gente.[++]

93) Dário: quando eles brigam e me deixa de joelho no canto.[++]

A: por que eles fazem isso?

94) Tatiana: porque a gente faz coisa errada.

A: então vocês fazem coisa errada?

95) Tatiana: Às vezes.

(Grupo 01)

Vemos como prevalece o autoritarismo na relação entre a criança e o adulto. Ela se manifesta nos castigos físicos usados como forma de controlar o comportamento da criança e lhe impor limites. As crianças do assentamento entendem que isso ocorre porque elas fazem alguma coisa considerada errada, como podemos confirmar nos turnos 79, 80, 83, 88, 89, 94 e 95. Mas, mesmo tendo clareza disso, as crianças não gostam destes castigos e consideram que este é o lado ruim de ser criança.

A história da infância passa pelo controle por meio da violência, que ao longo da história, pais, professores e cuidadores em geral têm infligido contra as crianças. Os castigos físicos foram historicamente utilizados como forma de disciplinamento de crianças, seja em casa, na escola ou na aprendizagem de uma profissão (HEYWOOD, 2004; DONOSO, 2006), recomendados pela Igreja e por Pedagogos geraram uma complexa rede de violência contra a criança que vai desde a palmada leve até as lesões graves e a morte.

A violência é um problema social e histórico, tem raízes macroestruturais, é um fenômeno que possui formas de expressão conjunturais e atualiza-se no cotidiano das relações inter-pessoais, sendo uma questão essencialmente social. Está diluída na sociedade, é polimorfa, multifacetada e apresenta diversas manifestações, que interligam-se, interagem, realimentam-se e se fortalecem. Portanto qualquer reflexão teórico-metodológica sobre violência pressupõe o reconhecimento de sua complexidade, polissemia e controvérsia (FERRIANI & SANTOS, 2007, p. 524).

Essa complexa rede de violência contra a criança que se perpetua independente de classe social se ancora na sensação de propriedade que os pais têm em relação aos filhos e da própria história de violência que eventualmente esses pais também sofreram. Donoso (2006) aponta em sua pesquisa que os pais acham que é direito seu castigar os filhos, pois o estão fazendo para o “seu bem”. Os pais que fizeram parte da pesquisa de Donoso também diferenciam a violência das palmadas leves, sendo que não consideram como violência estas últimas.

Na pesquisa de Martins (2004), cujo objetivo é ouvir um grupo de crianças de 7 a 11 anos da periferia de Florianópolis sobre suas vivências nos âmbitos da família, da escola e na relação de pares, vemos que as relações de autoridade dos pais se dão de forma autoritária, reforçada pelos castigos físicos impostos às crianças.

A família, que representa o espaço responsável pela proteção, educação e socialização das crianças, convive com uma relação entre crianças e adultos pautada na repressão e violência principalmente a violência física. (...) esta violência nem sempre é contraditória com o cuidado e o afeto, pois compreende-se que esta se justifica na formação dos sujeitos (MARTINS, 2004, p. 91).

Este modelo de família, fruto de uma tradição cultural que se pautava na violência como forma de educar, ainda persiste hoje em nosso contexto. Embora o contexto de referência sejam as classes populares, este modelo ainda atravessa todas as classes, muitas vezes se configurando também numa violência psicológica.

As crianças ouvidas na pesquisa de Martins também afirmam que em alguns momentos os castigos físicos se justificam, pois elas fazem coisas que são consideradas “erradas”. Mas elas pensam também que bater sem motivo, ou sem elas saberem por que estão sendo castigadas não é correto. Dizem ainda que somente os pais “podem” castigar.

Esses sentimentos da criança, provavelmente, são decorrentes do vínculo com o adulto, que, apesar de agressor, é sentido como quem apóia, cuida e provê suas necessidades. A própria agressão pode ser sentida pela criança como sinal de interesse e amor do adulto, o que é reforçado pelas afirmações dos pais à criança, respaldados nas crenças sociais de que está batendo para seu próprio bem. Além disso, assim como os pais internalizam as representações sociais, as crianças também o fazem e julgam que os pais estão no seu direito de castigá-las (DONOSO, 2006, p. 96).

A compreensão de que o castigo físico é uma forma legítima de educar perpetua entre as crianças a relativização da violência, como se esta, desde que justa, possa ser aceita como normal e até aconselhada. Nos turnos 101 e 102, Bruna e Laura acham correto que a mãe lhes batam, pois acham que fazem alguma coisa errada, Bruna chega a dizer que pede para sua mãe lhe bater quando sabe que fez alguma coisa errada.

Na pesquisa de Martins (2004), embora manifestem aceitar os castigos, as crianças afirmam que a primeira coisa que os pais deveriam fazer é conversar, e depois aplicar os castigos físicos. Quando interrogadas sobre como agiriam se fossem adultas e seus filhos fizessem “algo errado”, as crianças manifestaram que também bateriam em seus filhos.

Nos diálogos com as crianças do assentamento, quando este tema surgiu lhes perguntei qual seria a sua atitude para impor limites em seus filhos. Como podemos ver nos

diálogos abaixo, nos turnos 96, 97, 98 e 99 as crianças afirmam que reagiriam batendo em seus filhos se estes fizessem alguma coisa errada. Nos turnos 104, 105, 111 e 112, outras crianças afirmam que não bateriam e que tentariam conversar e fazer o filho pedir desculpas (turnos 106, 107 e 111). No turno 108, Tânia afirma que poderia vir a bater se não houvesse outra solução.

A: se vocês fossem mães, e as filhas de vocês fizessem alguma coisa errada o que vocês iriam fazer?

**96)** Bruna: se eu fosse mãe eu ia repreender e brigar.

A: mas como?

**97)** Bruna: dando porrada, botando de castigo.(☺)

**98)** Talita: eu ia dar porrada.

**99)** Laura: eu ia deixar de castigo, até{-} a escola deles.

A: mas vocês acham certo quando a mãe de vocês bate em vocês?

**100)** Bruna: só por alguma causa verdadeira.[++]

A: e quando é que vocês acham certo que ela bata?

**101)** Bruna: quando a gente faz alguma coisa que a mãe não gosta ela tem que bater.[++] Aí a mãe briga assim e fica com raiva da gente porque a gente chama nome pra mãe, aí algum motivo assim. quando eu fazia isso pra mamãe, eu deixava ela me bater, eu dizia: ei, mãe! me bate. Aí ela diz: eu não. Aí eu falo: me bate porque eu fiz coisa errada.

**102)** Laura: porque quando ela não pode a gente faz coisa legal, quando ela pode é porque a gente fez bagunça. A gente briga. Lá em casa, um dia eu brinquei com o Lucas de fazer barulho, aí a mamãe brigou com a gente. Quase que ela dá porrada na gente.

(Grupo 02)

A: e vocês acham certo bater quando vocês aprontam?

**103)** Ana: a mamãe diz que eu gosto de apanhar.

A: e quando vocês forem adultos e tiverem um filho vocês vão bater no filho de vocês?

**104)** Wagner: eu não vou bater no meu.[++]

**105)** Ana: eu não vou bater no meu.[++]

A: o que vocês vão fazer quando ele aprontar alguma coisa?

**106)** Tânia: eu vou conversar com ele, explicar tudinho.[++]

**107)** Wagner: eu vou falar pra ele pedir desculpa.[++]

A: mas se mesmo assim ele continuar aprontando?

**108)** Tânia: aí eu vou ter que dá-lhe porrada.[++]

**109)** Sidney: aí o outro vem de lá e da-lhe nele.[++]

A: que outro?

**110)**Sidney: o menino que ele apronta.

(Grupo 03)

A: quando vocês forem adultas e tiverem filhos, se eles fizerem alguma coisa errada, o que vocês vão fazer?

**111)** Elen: eu não vou bater, eu vou conversar primeiro (...) Eu não gosto muito de bater não.

**112)** Renata: eu ia fazer igual a Elen.

A: e se ele continuasse fazendo coisa errada?

**113)** Elen: aí eu ia ter que usar a voz mais grossa com ele pra ver se ele entende. [++]

**114)** Renata: eu também.

(Grupo 04)

A: o que vocês acham que o pai e mãe de vocês deveriam fazer quando vocês fazem coisa errada?

**115)** Tatiana: conversar.

**116)** Dário: bater. Ou então por (...) de castigo.

A: tu achas que isso vai ajudar? E que tu não vai fazer mais?

**117)** Tatiana: tem que ter um motivo.

**118)** Dário: é. Eu não vou fazer mais.

A: por que?

**119)** Luana: porque pode colocar de novo de castigo.

**120)** Tatiana: porque (+) a gente já sabe que ele vai colocar a gente de castigo de novo.

A: aí tu achas que dá certo?

**121)** Dário: não.[++]

**122)** Tatiana: aí a gente fica triste e não quer (!) [++]

A: não quer mais fazer?

**123)** Tatiana: é

(Grupo 01)

Acredito que aqui novamente a questão dos significados culturais é relevante para a compreensão deste conflito adulto/criança. Em uma sociedade em que a violência tem se tornado a resposta pra tudo e cada vez mais ela é banalizada e usada como forma de controle, não estranha que ela seja considerada normal.

O adulto tem um receio muito grande de perder o controle das crianças, pois isso em nossa sociedade significaria que ele não é capaz, e tende a recorrer a medidas extremas como os castigos físicos para controlar as crianças. Desta forma, a aprendizagem cultural que estas crianças têm sobre como manter os limites do comportamento das crianças passa a ser vinculada aos castigos físicos. Nós adultos precisamos refletir se esta é a melhor forma de controlar o comportamento de alguém e buscar novas formas de fazê-lo, pelo menos agora já sabemos que as crianças não gostam disso.

Dito isso, cabe a nós educadores buscar formas de eliminar qualquer tipo de violência física contra as crianças. No momento em que o Presidente da República assina uma lei histórica proibindo qualquer tipo de castigo que envolva violência corporal contra as crianças, precisamos aprofundar os debates nesta questão. O Brasil é o 26º país a criar uma lei neste sentido. Nesta lei castigo passa a ser definido como “ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente”<sup>11</sup>.

No contexto de um assentamento de um movimento que visa construir uma visão diferenciada de infância, esta questão precisa ser amplamente discutida no sentido de informar e formar os pais buscando uma educação menos violenta e mais pautada no diálogo e a escola tem neste momento um papel fundamental para a condução deste debate. É claro que não foi objeto desta pesquisa tratar desta questão dos limites impostos por castigos físicos, mas esta questão surgiu quando perguntei as crianças do assentamento o que elas não gostavam na sua vida de criança. Portanto não podemos definir precisamente o quanto estes castigos físicos estão presentes no cotidiano destas crianças. O que posso afirmar, com base em seus enunciados é que esta questão adquire um significado para as crianças, pois surgiu espontaneamente em todas as entrevistas, sempre relacionado às experiências ruins da infância na visão das crianças.

A família contemporânea é marcada por uma série de complexidades que configuram no cotidiano familiar as relações entre os adultos e as crianças. Montandon (2005) ao analisar as práticas educativas parentais, aponta esta complexidade na formação das famílias e nos modos como os pais se relacionam com os filhos.

O autor parte de uma assertiva que se tornou lugar comum: afirmar que os pais perderam a autoridade sobre os filhos e que as crianças não respeitam os pais. Ele traz, então análises de pesquisas que tentaram estabelecer tipologias dessas relações entre pais e filhos no contexto familiar, entre estas pesquisas toma como referência de análise a que estabelece três estilos de famílias:

O autoritário, quando os pais controlam muito mas apóiam pouco a criança; o permissivo, quando aqueles exercem um controle fraco e um apoio forte, e tendem a aceitar os desejos da criança, exigindo pouco dela; e o “*authoritative*”, no qual os pais ao mesmo tempo que controlam e apóiam seus filhos, fixam-lhes regras a respeitar mas, simultaneamente, encorajam sua independência, são exigentes e atentos (...) [e ainda] um quarto estilo, o não-envolvido (“*uninvolved*”), quando os pais têm uma atitude caracterizada pela indiferença e até pela negligência ou rejeição (MONTANDON, 2005, p. 488. Grifos do autor.).

---

<sup>11</sup> Retirado de <http://www.criancanoparlamento.org.br/noticias/lula-assinou-proposta-de-projeto-de-lei-que-visa-abolir-castigos-corporais-contracrian%C3%A7a>, acessado em 26/08/2010.

Segundo este autor, é interessante observar como se buscou em diversas pesquisas relacionar os tipos de relação entre pais e filhos com fatores sociais, econômicos e culturais. Na tentativa de correlacionar, por exemplo, classe social e tipo de família; nível de escolaridade e modo de se relacionar, entre outros. Estas pesquisas ignoram o fato de que dentro de uma mesma classe podemos encontrar organizações diferenciadas de famílias (patriarcal, monoparental, etc) e diversas formas de relação entre pais e filhos. Ignoram ainda que dentro de um mesmo seio familiar crianças diferentes vivem experiências familiares diferentes.

Montandon (2005) traz também o ponto de vista das crianças no que diz respeito à relação entre pais e filhos. Ao entrevistar um grupo de crianças entre 11 e 12 anos, de escolas públicas em Genebra, objetivando verificar que expectativas as crianças têm no que se refere às práticas educativas dos pais. As crianças ouvidas por este autor trazem em primeiro plano as dimensões morais e relacionais destas práticas, mas também esperam mais afeto e apoio, além de orientação e segurança.

Apesar de não rejeitarem o controle dos pais, desejam que eles sejam menos intrusivos, dado que em seu cotidiano tendem a se sentir “muito mais cercadas que amparadas, espreitadas que escutadas”. Em relação à autoridade dos pais, as crianças ouvidas afirmaram que as regras existem, mas são negociáveis. E que os pais tendem a esclarecer as razões das proibições, embora afirmem que ainda existem proibições que não são explicadas.

Com isso, o autor evidencia toda a complexidade que envolve a relação pais e filhos no contexto familiar, sem se render as generalizações. O que nos parece claro é que a expectativa das crianças é de uma família mais afetuosa e atenciosa, que possa ouvi-la e que as relações se pautem no diálogo, sem deixar de lado as regras e exigências dos pais.

Em se tratando das relações entre as crianças do assentamento e suas famílias percebemos traços do modelo autoritário, pois percebemos o cuidado para com as crianças e a vigilância constante sobre as ações das crianças, embora elas tenham certa autonomia em alguns espaços. Mas quando chegamos à questão do controle do comportamento, o modelo autoritário prevalece e os adultos utilizam de sua autoridade sob a forma de castigos físicos o que se contrapõe ao cuidado que se faz presente nesta relação.

Ao analisar as crianças do assentamento no espaço doméstico, percebem-se as formas de poder, direito e conhecimento dominantes presentes neste espaço apontadas por Santos (2007). O poder do patriarcado se corporifica na figura do adulto, diluem-se desta

forma as separações de gênero, e pela perspectiva da criança esse poder é exercido pelo adulto. O direito doméstico se reveste de violência para impor o certo e o errado e a cultura familiar se pauta na construção de relações de dominação ancoradas na dependência afetiva e social.

As conjunturas que levam as famílias das crianças do assentamento a ter essa configuração podem estar relacionadas ao conhecimento dominante imposto as classes populares de disciplinar por meio da violência, pois a preocupação das classes dominantes é com o disciplinamento dos subalternos, impedindo-lhes de se tornarem delinquentes, como se esse fosse o destino natural de toda criança que nasce em classes populares. Porém, nenhuma forma de poder é pura e ao incorporarem este discurso, as famílias das crianças do assentamento estão exercendo seu poder de dominação pautado na diferença geracional.

Acredito que esta questão pode ser debatida pelo MST, no sentido de construir conhecimentos emancipatórios e relações familiares pautadas no diálogo. Os conflitos geracionais sempre vão existir, mas poderão ser solucionados sem que se recorra à violência, principalmente numa relação de força tão desigual.

### **3.2 – As crianças do Assentamento e o Trabalho Infantil**

Na análise do espaço estrutural da produção, Sarmiento (2002a) mostra como a incidência da pobreza é maior nos pólos geracionais opostos (infância e terceira idade). Ao trazer um quadro que aponta o índice de pobreza em países do hemisfério norte, este autor evidencia que na totalidade dos países analisados, o índice de pobreza na infância supera o índice de pobreza geral. Como nos Estado Unidos em que o índice geral é de 20,7 e a incidência sobre as crianças é de 26,3.

Neste espaço estrutural questões como a exploração do trabalho infantil também configuram o quadro de exclusão social da infância. Como mais um dos impactos do processo de globalização excludente, a exploração do trabalho infantil tem avançado a revelia de leis e ações de grupos em defesa da infância. E toma cada vez mais, caminhos perversos principalmente no que se refere ao tráfico de crianças para exploração sexual.

A entrada dos jovens no mundo do trabalho, por sua vez, se dá de maneira precária e se elevam as taxas de desemprego entre este grupo. Fruto de uma precarização do trabalho e da necessidade de qualificação cada vez maior numa ponta e de exploração desenfreada da mão-de-obra com pouca qualificação na outra.

A exploração do trabalho infantil exprime uma das muitas contradições que o modelo de criança moderno trouxe. É um assunto polêmico e que causa comoção em todos os setores da sociedade. Mas contraditoriamente, ele permanece existindo em suas variadas formas.

Esta preocupação com a proteção da criança contra as formas mais cruéis de trabalho gerou uma separação entre a infância e o mundo do trabalho. Esta separação contribuiu para afastar a criança cada vez mais de sua comunidade, como se ela tivesse que viver em um mundo isolado e que tudo que pertence ao mundo adulto não fosse saudável para ela.

Neste contexto o trabalho ganhou conotações pejorativas, como se fosse algo ruim, uma atividade não prazerosa que os adultos são obrigados a realizar (é claro que num contexto de exploração de mão-de-obra realmente o trabalho vem a ser isso). A noção de trabalho como uma atividade humana que se manifesta em todos os campos da vida, se perdeu na sociedade moderna.

Heywood (2004) nos fala do trabalho infantil ao longo da história, pontuando que a noção de exploração do trabalho infantil é uma noção moderna. Nas sociedades agrícolas era comum que crianças assumissem trabalhos de acordo com sua capacidade, e que eram geralmente realizados na companhia dos pais. Este trabalho familiar iniciava por volta dos 6 ou 7 anos seja no trabalho com a terra ou nos ateliês. Era fundamental tanto para a sobrevivência da família como para a formação das crianças, pois era através do trabalho que elas aprendiam uma profissão.

Com a Revolução Industrial ocorreu um aumento do uso da mão-de-obra infantil e um aumento na precariedade de condições em que este trabalho se dava. Os relatos trazidos por Heywood, mostram o ambiente insalubre nos quais as crianças trabalhavam; as longas jornadas de trabalho diário, que chegavam até 16 horas; e os castigos físicos que as crianças sofriam como forma de disciplina para o trabalho.

O discurso dos grandes proprietários das fábricas era de que na fábrica as crianças estavam bem melhores do que mergulhadas na pobreza e nas ruas cometendo pequenos crimes e arruaças. Logo este se tornou o discurso dos governos e o trabalho infantil nas fábricas era visto como benéfico para o futuro das crianças. Estas, não eram vítimas passivas deste trabalho, como aponta Heywood (2004), elas viam no trabalho uma forma de fugir da extrema pobreza e encontravam formas lúdicas de lidar com o trabalho duro.

Esta noção de trabalho como forma de fugir da pobreza e do crime foi gradativamente perdendo força no final do séc. XIX através das denúncias das condições em que as crianças trabalhavam (como já foi dito: ambientes insalubres, longa jornada e castigos físicos). Somaram-se a isso as novas concepções de criança fundamentadas principalmente nas ideias de Rousseau.

Neste sentido várias leis foram criadas no intuito de tirar as crianças das fábricas, mas a maioria destas leis acabou por apenas regularizar o trabalho das crianças e amenizar as condições precárias dos ambientes em que trabalhavam. Mas o que realmente causou a diminuição da presença das crianças nas fábricas foi a frequência obrigatória nas escolas. Tendo que freqüentar a escola diariamente as crianças foram gradativamente tendo que deixar seus empregos nas fábricas. Outros fatores também contribuíram para este declínio do trabalho infantil nas fábricas, como a elevação dos salários e a exigência de um mínimo de escolarização para o ingresso no mercado de trabalho.

A presença das crianças ao longo da história nos espaços de produção está ligada a dois tipos de trabalho infantil que Sartori (2006) analisa da seguinte forma:

O trabalho realizado por crianças deve ser analisado como ocorrências registradas ao longo de um *continuum*: em uma das extremidades é destrutivo, ou envolve exploração, na outra é benéfico, promovendo ou contribuindo para o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social da criança, sem interferir em sua educação escolar, sua recreação e seu descanso (p. 255).

Esta autora coloca que nas sociedades capitalistas modernas prevalece um modelo de trabalho fora do ambiente familiar e sem a proteção dos pais, inclusive o trabalho doméstico passa a exigir das crianças longas jornadas, devido à baixa remuneração a que os pais estão submetidos. É o caso do município de Franca, interior de São Paulo, onde as grandes empresas de calçados terceirizam a mão-de-obra e as famílias montam pequenas oficinas em casa utilizando seus filhos para ajudar no trabalho. Este trabalho, apesar de estar sobre a proteção do adulto, explora as crianças, que tem que cumprir longas jornadas para incrementar a produção dos pais.

A autora mostra no discurso dos pais a mesma noção presente em meio a Revolução Industrial de que é melhor a criança trabalhar do que ficar na rua com más companhias. Então a exploração da mão-de-obra infantil se justifica, por um lado, pela necessidade de melhora na renda familiar, e por outro, pelo aprimoramento e disciplina a que serão submetidas as crianças no trabalho (SARTORI, 2006).

E em relação às crianças do assentamento seus enunciados discursivos podem nos retratar o que pensam sobre o trabalho infantil.

A: tem uma coisa que a criança faz que o adulto não faz?

**124)** Luana: tem. Trabalhar. Às vezes criança não trabalha.

A: mas isso é o que o adulto faz e o que a criança não faz?

Luana: é.

A: A maioria das crianças não trabalha?

Luana: é.

**125)** Dário: às vezes o pai leva pra ajudar ele.

**126)** Tatiana: é. É um trabalho de ajuda.

A: então é diferente? Quando é ajuda a criança não está trabalhando pra valer?

Todos: não.

**127)** Tatiana: tá ajudando.[++]

**128)** Dário: só pra ajudar o pai. [++]

**129)** Luana: eu já ajudei a minha mãe no serviço, a varrer o quintal porque tava só ela e o Lucas lá em casa.

(Grupo 01)

No turno 124 Luana aponta que o trabalho é uma atividade que o adulto faz e a criança não faz, confirmando a visão de que trabalho é coisa de adulto.

Nos turnos 125, 126, 127, 128 e 129 as crianças falam a respeito de um tipo de trabalho que considero importante na constituição das crianças, o “Trabalho de ajuda”. Este tipo de trabalho não tem a mesma dimensão que tem o considerado pesado, não saudável para as crianças. Como o próprio nome diz, é a contribuição das crianças para a sua comunidade. É o modo que as crianças têm de contribuir com e se aproximar do mundo adulto, constituindo-se como um processo de formação para a criança.

Nos diálogos abaixo, nos turnos 130, 133, 134, 135, 136, 137 e 138 elas apontam essa contribuição.

A: e vocês trabalham aqui?

**130)** Ana: eu arrumo só a casa e brinco na rua.

**131)** Wagner: quando é as férias assim, que eu fico com vontade de trabalhar, eu vou na casa da minha tia pedir pra ela fazer pirulito pra mim vender e vou vender.

**132)** Sidney: o mestre vai pra praia vender pirulito, e quando o conselho tutelar aparece, ele se esconde no meio das pedras. (☺)

A: mas também tem crianças que ajudam os pais e que não é um trabalho?

**133)** Tânia: eu ajudo minha mãe na casa, nos deveres de casa, varrer (...) a única coisa que eu não faço é lavar roupa.

**134)** Ana: eu lavo minha roupa, da minha mãe e do meu pai.

**135)** Wagner: eu lavo só a minha roupa, mas não lavo a do meu tio, nem da minha tia.

A: o que mais vocês fazem em casa, quando vocês não estão na escola?

**136)** Tânia: eu arrumo meu quarto.[+--+]

**137)** Tânia: lá em casa eu tenho que arrumar meu quarto, deixar a casa toda arrumada, e quando eu chegar, meu Deus, a casa tá uma zona.

A: e quando vocês chegam da escola?

**138)** Tânia: Eu tenho que arrumar a casa e depois pra vim brincar.[+--+]

(Grupo 03)

Arrumar o seu quarto, a casa, ajudar a lavar a roupa, a varrer a casa são atividades em que as crianças se envolvem no sentido de contribuir. Embora um dos meninos, no turno 131, afirme que às vezes vai vender pirulito na praia, este trabalho parece pra ele uma forma de contribuir, inclusive com o orçamento familiar em um período em que ele está sem atividades escolares. Porém, Sidney, no turno 132 logo aponta que isto não é certo e que Wagner tem que se esconder para poder realizar esta atividade.

Nos diálogos abaixo outras crianças afirmam também que este não é um modo correto de trabalho, Dario afirma que nunca trabalhou sozinho (turno 139) e que os pais podem ser presos se a criança trabalhar sozinha (turno 140). Tatiana chega a afirmar que criança que trabalha sozinha não tem pai e mãe (turno 141).

A: vocês acham que tem crianças que trabalham sozinhas? Sem o pai e sem a mãe?

**139)** Dário: eu nunca trabalhei assim.

A: então não é legal a criança trabalhar assim, sozinha?

**140)** Dário: não. Se não a polícia pega o pai e a mãe.

**141)** Tatiana: se trabalhar sozinha não tem pai nem mãe.

(Grupo 01)

As crianças reconhecem que trabalhar sem a orientação de um adulto não é correto. E reconhecem também que existe uma punição para os pais que fazem isso com os filhos. Por isso, percebo que o trabalho é importante para as crianças do assentamento, desde que seja um trabalho de ajuda, que elas sejam acompanhadas e orientadas pelos pais. Quando as crianças acompanham os pais em suas atividades, elas relatam momentos lúdicos que vivenciam nestes momentos, como aparece nos turnos 144, 155 e 156.

A: e vocês ajudam os pais de vocês no lote?

**142)** Tânia: eu não vou pro lote. Só quando vão fazer farinha. [++]

**143)** Ana: eu nunca fui pro lote. [++]

**144)** Tânia: eu gosto de ir só pro lote quando eles vão fazer farinha, que eu gosto de pegar um pouco de farinha, colocar um pouco de sal e um pouco de limão, aí eu começo a comer.

(Grupo 03)

A: mas vocês viram aqui no cartaz algumas fotos de crianças que estavam fazendo outras coisas além de brincar e estudar?

**145)** Dário: eu vi! Tomar banho.

**146)** Tatiana: eu vi! Vendam as coisas pra ganhar dinheiro.

A: vocês acham que essas crianças brincam ou só vendem as coisas e trabalham?

**147)** Luana: vendem as coisas.[++]

**148)** Tatiana: só trabalham.[++]

**149)** Dário: Às vezes não tem ninguém.[++] Aí ele fica brincando lá.

A: no trabalho? Quando está trabalhando?

**150)** Dário: não. No trabalho ninguém brinca. Tem que ficar esperto. Se não, ganha zero!

A: vocês acham que criança tem que trabalhar?

Tatiana e Luana: não.

**151)** Dário: eu já trabalhei na praia.

**152)** Tatiana: ajudar o pai né?[++]

**153)** Dário: Eu fui vender pipa.[++] Ninguém comprou!

A: por que tu achas que ninguém comprou?

**154)** Dário: porque tinha muito vendedor de pipa lá na praia.

**155)** Luana: aí ele empinou todas e foi embora.

**156)**Dário: aí o papai achou um pedaço de linha encerada. Aí eu cortei uma vermelha. A bichinha foi lá.{--}

(Grupo 01)

Os momentos lúdicos que as crianças do assentamento vivenciam quando acompanham os pais para ajudá-los são experiências que contribuem para que as crianças aprendam a viver em comunidade, e que ao fazer parte de um grupo, elas possam também contribuir para a sua sobrevivência. E isto para elas tem relevância, pois se sentem inseridas em uma sociedade, não apenas como projeto de futuro, mas como co-construtoras. Esta é uma especificidade que a vida no assentamento do MST torna possível: as crianças terem consciência de que não podem ser exploradas e, ao mesmo tempo que podem trabalhar para contribuir com sua comunidade. A fala de Wagner (Seção II, Turno 111), quando lhe perguntei o que ele sabia sobre os direitos das crianças sintetiza muito bem a idéia que

defendi: “às vezes eu tenho o direito de brincar, às vezes eu tenho o direito de ajudar o tio a capinar.”

Podemos perceber que para as crianças do MST o trabalho é visto como princípio educativo e espaço de socialização. A concepção moderna de infância tem afastado cada vez mais as crianças do mundo do trabalho, devido aos séculos XIX e XX terem assistido a uma exploração desenfreada do trabalho infantil. Não queremos de forma alguma questionar essa posição, pois sabemos que o caráter de sujeito em desenvolvimento da infância não condiz com a exposição ao trabalho pesado, insalubre e de longas jornadas (nem mesmo com os adultos este trabalho condiz).

O que quero salientar é que o trabalho, como atividade humana (e não apenas como força de trabalho para ser vendida ou escravizada), tem sido negligenciado em sua capacidade educativa. Estar em contato com os processos produtivos de sua sociedade permite a criança reelaborar estes processos, e recriar formas já dadas de relações de trabalho e produção. O que não significa que as crianças devam desde cedo estagiar em profissões, mas que elas podem na própria escola, durante o processo educativo gerar contextos de trabalho e produção semelhantes aos existentes na sociedade e com estas experiências possam discutir e recriar essas formas.

O caráter que discuto não é apenas a dimensão técnica do trabalho, mas sua dimensão formativa, como forma de socialização, de cooperação, etc. Produzir bens e realizar trocas e negociações sobre sua circulação podem ser experiências significativas para as crianças (claro que adequadas ao seu tempo).

O MST, então, se diferencia por ter como princípio educativo a relação entre trabalho e educação (MST, 1999b). Este princípio pressupõe que as crianças possam recriar na escola, as formas de trabalho e produção da sua comunidade. Neste sentido, as crianças organizam cooperativas de produção para plantar pequenas hortas, jardins, etc. Fazem isso inspiradas no próprio sistema de cooperativas agrícolas que o MST implementa nos assentamentos.

Essas cooperativas escolares de produção são criadas e administradas pelas crianças e o que produzem é negociado dentro do próprio assentamento, e nem sempre tendo como moeda de troca o dinheiro, mas sementes para novos cultivos, um passeio que as crianças queiram fazer e que trocam por seus produtos, enfim, qualquer coisa que estejam precisando para seu cotidiano, sempre levando em conta a coletividade das crianças. Realizado desta

forma, o trabalho educa, possibilita a produção de novas relações no trabalho, a vivência em uma coletividade, a preparação para a vida adulta (por que não?).

O limite que se coloca é que como a escola do Assentamento Mártires de Abril não atua mais sobre os princípios do MST, não existem espaços que esta forma de trabalho possa ser exercitada. E embora no espaço doméstico esta questão seja trabalhada, a escola seria o palco principal desta reelaboração das relações de trabalho pelas crianças.

Acredito que estas questões colocadas nos possibilitam avançar nas formas de ver a criança e de construir relações com ela. E ainda, nos permitem vê-la como um sujeito que tem valor em si mesmo, que vive o presente e ao mesmo tempo constrói o futuro das sociedades. Se, por um lado, damos grande importância à infância, justamente por ser a possibilidade de um futuro diferente, do novo; não podemos deixar de tomá-las em seu presente como sujeitos que constroem a sociedade desde agora e não apenas quando se tornarem adultas. Quem sabe pensando assim, poderemos devolver a infância um lugar seu de direito na sociedade, permitindo que ela participe efetivamente da sua construção.

### **3.3 – As crianças do Assentamento e a Escola**

No espaço da cidadania, Sarmiento (2002a) destaca a escola como uma instituição, que atravessa na atualidade uma crise sobre sua função social. A emergência de culturas alternativas a cultura padrão (que permeia o currículo escolar) e a difusão infinita de conhecimentos via rede mundial de computadores são algumas das questões que fazem com a escola perca cada vez mais sua credibilidade e as crianças sintam cada vez mais a distância entre a sua vida cotidiana e a escola. Esta, por sua vez, caminha a passos lentos na direção da incorporação tanto das culturas alternativas, como das novas tecnologias da informação.

A pedagogia e a infância têm uma relação que remete a existência da escola e a própria pedagogia. A pedagogia foi a ciência que mais elaborou verdades sobre a infância, como vimos na Seção II, a pedagogia foi uma das ciências que combateu a “paparicação”, sentimento que os pedagogos consideravam prejudicial ao desenvolvimento da criança. Vimos também que a escola foi ao longo dos tempos fazendo se consolidar uma visão de criança educada e disciplinada.

Esta visão se pautou muito mais pelo pensamento pedagógico do que pela experiência da infância, o que efetivamente as crianças vivenciam no seu cotidiano. A contradição se coloca quando a experiência da infância interroga as verdades da pedagogia.

Há tempos em que essa relação se inverte, ao menos é questionada, quando o protagonismo da infância e suas experiências e formas de viver interrogam as verdades da pedagogia. São tempos em que as experiências da infância são tão tensas e precarizadas que as verdades da pedagogia sobre si própria e sobre a infância entram em choque. As metáforas e imagens de ambas se quebram. Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e auto-imagens, a partir das experiências da infância (ARROYO, 2008, p. 119).

Em tempos que as experiências da infância interrogam a pedagogia me proponho a questionar a escola pelo olhar das crianças do Assentamento Mártires de Abril. Saber o que pensam sobre a escola e como veem sua relação com os professores e com os outros sujeitos da escola. A primeira questão que levantei foi da relação entre as crianças e os professores. Durante as entrevistas perguntei qual era o professor que elas mais gostavam e por que.

Neste caso, a justificativa de gostar mais de um professor estava relacionada ao cuidado e ao carinho que esses professores têm para com elas.

A: e por que esses professores são legais, o que eles fazem que vocês acham legal?

**157)** Wagner: porque eles não falam brabo com a gente.

**158)** Sidney: porque eles são legais, eles deixam a gente ir no banheiro.

**159)** Wagner: eles deixam comprar lanche.

(Grupo 03)

A: qual o professor que vocês mais gostam na escola?

**160)** Elen: o professor de física, o de computação, o professor peralta.

A: e por que você gosta deles?

**161)** Elen: porque eles são bacanas (...) eles entendem (+) quando a gente não quer ir pra lá, eles entendem quando a gente tá triste e não quer ir pra lá.

A: e você Renata, qual o professor que você mais gosta?

**162)** Renata: eu gosto da minha professora. [+++]

A: por quê?

**163)** Renata: porque ela é muito legal. Ela é carinhosa com a gente, quando a gente pede alguma coisa pra ela, ela dá.

(Grupo 04)

A: e por que vocês gostam desses professores?

**164)** Laís: porque ele é muito legal. Ele gosta da gente.[+++]

(Grupo 02)

A: e a aula de Ed. Física. Por que é legal?

**165)** Dário: porque a gente brinca.

**167)** Luana: porque a professora de física ensina muitas coisas pra gente.

**168)** Dário: também ela é muito legal com a gente.

(Grupo 01)

Para a criança a afetividade é fundamental na relação com o adulto. E ela busca essa afetividade nas suas relações com ele. Por isso, as crianças do assentamento quando vão explicar o porquê de gostarem de um professor os motivos estão relacionados ao carinho, a atenção, a compreensão e a paciência que esses professores têm para com elas. Às vezes atitudes como deixar ir ao banheiro e comprar lanche (turnos 158 e 159), brincar (turno 165), entender a criança (turno 161), dar carinho, ser legal e dar atenção (turnos 157, 158, 163, 164 e 168) são importantes para a criança.

Quando falamos em impor limites para as crianças na escola, ainda prevalece o autoritarismo. Nos enunciados discursivos das crianças verificamos as variadas formas deste autoritarismo: professores que brigam constantemente (turnos 172, 177 e 181); gritam com as crianças (turnos 181 e 182); que fazem ameaças (turnos 173 e 175); e que chegam a praticar violências corporais (turnos 169 e 170).

A: e quando tem criança na segunda série que não sabe ler? O que acontece?

**169)** Tatiana: aí é ruim. Porque a minha professora (...) mudou de professora agora, ela puxa a orelha. Ela já é idosa.

**170)** Luana: ela pode puxar a orelha quando ela chamar lá na frente pra ler algum texto e não souber.

(Grupo 01)

**171)** Bruna: eu não gosto da professora, às vezes eu não gosto da merenda.

A: e porque vocês não gostam da professora?

**172)** Bruna: porque ela é chata, a gente não pode fazer nada que ela briga,(...) às vezes a gente não pode errar no dever.

(Grupo 02)

**173)** Sidney: tem que tirar é a maldade dele, que ele quer inventar de dar porrada na gente.

**174)** Tânia: um dia desses (...) eu me esqueço o que ele tava fazendo e ele brigou com esse daí (Sidney).

**175)** Sidney: ele disse assim mesmo: “vou te pegar pela tua perna e vou começar a te da-lhe porrada”. Aí eu disse assim mesmo: então vem se tu for macho!

**176)** Tânia: tu falou isso? Tu ficou de cabeça baixa, pensa que eu não falei com a menina da tua sala.

A: e tem professora que não deixa ir ao banheiro?

**177)** Sidney: a professora que não deixa. A gente não pode falar uma palavra que ela diz “presta atenção”.[+--+]  
**178)** Sidney: o professor Silvio disse pros meninos e que eu até escutei nesse dia, que se os meninos mexerem com as meninas (==)  
**179)** Tânia: é pra gente dá um tapa na cara. E a gente já fez isso, já aplicou em muitos garotos.  
 (Grupo 03)

**180)** Elen: eu não gosto da minha professora.  
 A: por quê?  
**181)** Elen: porque ela é muito chata. Ela briga com a gente, ela grita, parece até nossa mãe.  
**182)** Renata: eu tinha uma professora, que era a professora Ivete, égua, ela gritava, que todo mundo ouvia.  
 (Grupo 04)

Esta questão reforça o fato de que nós adultos recorremos ao autoritarismo para controlar as crianças. Mas se as crianças do assentamento consideram que os pais agem corretamente ao lhe impor limites, o mesmo não acontece com outros adultos de seu convívio. Neste caso, elas demonstram que se aproximam e gostam mais de adulto que as trata com respeito e que é compreensível com elas, já vimos isso em falas anteriores. A escola como uma instituição em que as inovações a respeito da forma de lidar com o comportamento das crianças deveria chegar primeiro, ainda está longe de ser um exemplo desta questão.

Aqui a educação bancária se faz presente e as relações professor aluno se tornam autoritárias. Com o agravante de que existem ainda os castigos físicos que reforçam o autoritarismo na relação adulto/criança, pois vimos que esse tipo de castigo é comum entre os adultos da família da criança. A constituição da noção moderna de infância veio acompanhada de uma regulação e um disciplinamento dos corpos e mentes infantis. Ao pensar num modelo de infância único, cabia a pedagogia criar formas de conformar os comportamentos desviantes a um modelo idealizado.

Os estudos críticos vêm mostrando como o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de legitimação da regulação das crianças e adolescentes. Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável e como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. (...) Civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens passou a ser regular suas vidas, crenças, culturas, saberes, memória, condutas, corpos e mentes (ARROYO, 2008, p. 135).

Essa regulação chega ao seu extremo na disciplina por meio de castigos físicos. A regulação dos comportamentos é feita de forma severa. O que as crianças internalizam e que vem a fazer parte da sua constituição é que esta é uma forma legítima de lidar com conflitos. Por isso nas suas relações parece comum que elas briguem tanto com agressões físicas. Nós

educadores precisamos rever nossas concepções a respeito desta questão e mudar nossas atitudes, pois, se continuamos exercendo uma autoridade por meio da força, estaremos propagando uma cultura da violência como forma de resolução de questões de disciplina.

A escola que é o elo entre o Estado e as crianças no espaço da cidadania exerce seu poder de dominação na sociedade moderna por meio da regulação dos comportamentos das crianças (SANTOS, 2007). Mas as crianças têm ao longo dos séculos se levantado contra esse poder: a saída da escola, a violência, a desmotivação e o desrespeito a instituição são sinais desse contra-poder das crianças, que são percebidos na maioria das vezes como rebeldia sem causa.

As crianças do assentamento nos dizem o que acham que seria um bom professor. Para elas, um bom professor tem que ser carinhoso e atencioso com os alunos. Como vemos nos turnos 183 e 190; tem que ensinar com paciência, como as crianças falam nos turnos 184, 187 e 189; e tem que deixá-los mais livres para brincar e sair de sala, que foi expresso nos turnos 188 e 191.

A: o que vocês acham que é ser um professor legal? O que ele tem que fazer?

**183)** Luana: ele tem que ser bom pra gente.

A: como? O que ele faz que é bom?

**184)** Tatiana: ele ensina a fazer as coisas, escrever, quem não sabe ainda.[+--+]

A: e vocês acham que ele tem que brincar?

**185)** Tatiana: o professor brinca com a gente.[+--+]

A: de que ele brinca?

**186)** Luana: uma vez o meu professor de artes ensinou pra mim e pros meus alunos a fazer um passarinho, daqueles de papel.

(Grupo 01)

A: e como é que vocês acham que devia ser um professor legal?

**187)** Laura: ele pode ensinar as crianças a escrever direito, aí ele não pode ficar brabo, ele fica calmo.[+--+]

(Grupo 02)

A: e como é que tem que ser um professor legal? O que ele tem que fazer?

**188)** Sidney: ele tem que deixar a gente ir no banheiro, beber água, tem que deixar a gente acabar de fazer o dever e brincar um pouco depois pra voltar pra sala e (...) deixar a gente brincar de futebol na quadra e depois a gente volta de novo pra sala pra fazer o dever.

**189)** Wagner: o meu tem que ser mais (+) devagar, porque ele faz assim e escreve rapidola, depois que a gente tá no meio ele já quer apagar.

(Grupo 03)

A: o que vocês acham que um professor tem que fazer pra ser legal?

**190)** Elen: ele tem que ser carinhoso, porque tem professores na minha escola que não são carinhosos, ele brigam mesmo, falam bem alto com a gente, gritam com a gente, chegam quase pra bater na gente.

**191)** Renata: tem que deixar a gente brincar, se divertir.

(Grupo 04)

As crianças consideram que o bom professor tem que ser atencioso, paciente e carinhoso para com os alunos. Fato que não é difícil de compreender dado que essas crianças têm uma vivência na escola que envolve autoritarismo e violência simbólica. O modelo de professor que elas almejam é então, diferente daqueles que estão acostumadas a conviver. É claro que as próprias crianças afirmam que nem todos os professores são autoritários e mostram relatos de professores que tem uma relação mais afetiva para com elas.

A disciplina que a escola impõe às crianças acaba por afastá-las da escola. A vê-la como um lugar onde existem apenas regras para serem cumpridas. Onde não há espaço para a brincadeira. No diálogo com o Grupo 02, as crianças afirmam que só podem brincar fora de sala e, no turno 193, Bruna afirma que a professora briga quando elas brincam na sala. Já no Grupo 04, Elen afirma que acontecem muitas brigas na escola e que o tempo do recreio não dá para brincar (turnos 197 e 199).

A: vocês brincam na escola?

**192)** Bruna: só na hora da merenda.

A: e na sala não pode brincar?

**193)** Bruna: não, porque ela começa a brigar com a gente, fica falando, só quando ela sai a gente brinca.

**194)** Laura: eu brinco de correr.

**195)** Bruna: mas é na merenda ou dentro da sala?

**196)** Laura: quando bate a campinha, né?

(Grupo 02)

A: vocês brincam muito na escola?

**197)** Elen: tá melhor pra brigar do que pra brincar. (☹)

A: e qual o horário que vocês brincam? É durante a aula ou no recreio?

**198)** Renata: durante a aula é melhor.

**199)** Elen: é pior que eu acho que nem tem recreio. Só merenda, se não quiser merendar, vai logo embora, que os meninos mandam logo ir vazando.

(Grupo 04)

A escola aparece como um lugar de conformação, regulação em que é difícil experienciar aquilo que constitui a própria infância: a brincadeira. Becker (2006) ao analisar as representações de ser criança e ser aluno em sua pesquisa, aponta que a criança se vê de diferentes formas quando está no papel de aluno e de criança. Para as crianças entrevistadas por Becker, ser aluno é estudar, pensar, ficar sentado, obedecer; enquanto ser criança é apenas brincar.

As crianças pesquisadas por Becker demonstram ainda saber conviver com esses momentos e burlar as regras da escola, para que possam fazer coisas de criança. As fugas para o banheiro e beber água, as conversas e trocas de bilhetes durante as aulas são alguns exemplos que a pesquisadora aponta como formas de fugir dessa disciplina rígida das escolas. Este processo se evidencia na fala de Bruna (turno 193) ao dizer que quando a professora sai, elas brincam. E de Renata (turno 198) que diz ser melhor brincar durante a aula.

Outro ponto importante é observar o que as crianças do assentamento falam sobre o que mais gostam na escola. A preferência pelas aulas de artes aparece nos turnos 200, 203, 210, 226 e 227; pelas aulas de computação nos turnos 203, 210, 225, 226, 227, 228 e 229; pela aula de Educação física no turno 203 e pelas atividades de sala de aula nos turnos 200, 203, 210, 216, 217, 219, 221, 225 e 226. As crianças apontam também que gostam da merenda da escola nos turnos 216 e 217, especificando quais tipos de lanches gostam mais nos turnos 222, 223 e 224.

A: eu quero saber o que vocês mais gostam na escola e por quê?

**200)** Luana: escrever e fazer aula de artes.

A: por que essas coisas são legais?

**201)** Luana: porque(+) (...) a gente aprende.

A: e porque você gosta da aula de artes?

**202)** Luana: porque a gente faz desenho e aprende a fazer coisas de papel.

**203)** Dário: eu gosto de escrever, computação, aula de artes e física.

A: por que você gosta dessas coisas?

**204)** Dário: computação é legal porque a gente brinca no computador.

A: e você gosta de computador?

**205)** Dário: gosto, e muito! É legal! Porque a gente mexe nos botão, tem aquele negócio de segurar.

**206)** Tatiana: tu mexe nos botão?[++]

**207)** Dário: eu mexo. Pra escrever os nomes das palavras.[++]

**208)** Tatiana: a professora disse que as crianças de primeira série[++] pra baixo não mexem nos botões. Mas segunda pra cima já mexe.(==)

A: e a aula de Ed. Física. Por que é legal?

**209)** Dário: porque a gente brinca.

**210)** Tatiana: eu gosto de escrever, mexer no computador, artes.

A: por que é legal escrever?

**211)** Tatiana: porque a gente aprende tudo.

A: o que aprende?

**212)** Tatiana: a gente aprende a ler. Porque tem criança na minha sala que escreve e não sabe o que tá escrevendo.

A: e quanto mais escreve vai aprendendo a ler?

**213)** Tatiana: é. Eu aprendi a ler na alfa.

A: isso é bom ou ruim?

**214)** Tatiana: bom. Porque a gente aprende.[+++]

**215)** Luana: porque quando[++] for já pra primeira ou pra segunda série, já tá sabendo ler bastante.

(Grupo 01)

A: O que vocês mais gostam na escola?

**216)** Laís: eu gosto de merendar, fazer dever.[+++]

**217)** Laura: eu gosto de estudar, escrever, de merendar, eu gosto de tudo.

**218)** Bruna: eu só não gosto da professora.

**219)** Talita: eu gosto mais de fazer dever.

**220)** Laura: o que eu não gosto no colégio é da minha professora, porque ela sempre briga com a gente.

A: e porque vocês gostam disso na escola?

**221)** Bruna: eu gosto de escrever pra gente terminar logo, pra gente sair mais cedo e é legal escrever.

A: e porque vocês gostam da merenda?

**222)** Laís: porque é gostoso.[++] Às vezes lá na minha escola é bolacha com Danone, a gente come e ainda quer repetir.

**223)** Laura: eu gosto de canjica.[+++]

**224)** Bruna: eu também. Às vezes é Nescau com bolacha, suco com bolacha.[+++]

**225)** Laura: eu gosto também de computação. Eu gosto de leitura, aprender a ler.

(Grupo 02)

A: o que vocês mais gostam na escola?

**226)** Wagner: eu gosto mais de matemática e artes e de computação.[+++]

**227)** Tânia: eu gosto mais de pintar, e também gosto de computação.[+++]

**228)** Ana: eu também gosto mais de computação.[+++]

**229)** Sidney: a nossa computação dura até três horas.[+++]

(Grupo 03)

Percebo que as atividades que as crianças mais gostam na escola são, em sua maioria, atividades nas quais lhes é permitido brincar, e onde elas fogem do cotidiano da sala. Ao explicarem a razão de gostarem da atividade de Computação, nos turnos 204 e 205 elas afirmam que é devido a interagirem com produtos culturais que não fazem parte do seu cotidiano, como o computador (vale ressaltar que nenhuma das crianças pesquisadas possui computador em casa). No caso das aulas de artes e Educação Física a justificativa, presente nos turnos 201 e 202 está relacionada às brincadeiras e a aprender coisas diferentes.

As crianças também apontam que gostam de estudar e escrever e que tem consciência da importância de aprender a ler e escrever. A questão interessante é como elas justificam essa importância:

A: vocês sabem por que vocês têm que ir pra escola?

**230)** Bruna: pra estudar, aprender mais.

**231)** Laís: aprender, crescer.

A: e por que tem que aprender a ler e escrever?

**232)** Laís: porque se não a gente fica burro.[+--+] Porque se a gente fica burro, quando alguém perguntar alguma coisa pra gente a gente não vai saber nada.

**233)** Laura: a gente vai ficar calada.

**234)** Laís: aí vão ficar rindo e chamando a gente de burro pra todo mundo.[+--+]

(Grupo 02)

Nos turnos 211, 212, 214, 230 e 231 as crianças falam que ler e escrever é importante para aprender; Bruna diz, no turno 221 que gosta de escrever pra terminar sua tarefa logo e sair mais cedo. No turno 215 Luana fala que tem que aprender a ler porque na próxima etapa da sua educação lhe será exigido saber ler. Para as crianças, nos turnos 232, 233 e 234, aprender a ler se refere à adquirir uma habilidade para que a criança seja “bem vista” pela sociedade, não faça papel de boba quando lhe for exigido que saiba ler. Assim, embora gostem de aprender a ler e escrever, as crianças não evidenciam que os seus motivos estão relacionados a uma atividade que seja lúdica pra elas, como ler um livro.

Estes enunciados corroboraram o distanciamento do ensino da leitura e escrita do código e sua utilização na vida cotidiana do sujeito. A escola como uma instituição que tem a finalidade de ampliar o universo cultural das crianças, pouco tem se voltado para as culturas infantis, que deveriam ser o ponto de partida e chegada na educação. Permanece ainda uma escola que se pauta na disciplina rigorosa, exposta a través do autoritarismo dos professores e

em atividades distanciadas da realidade do aluno e que não permitem que ele exerça o seu direito de brincar.

se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo se passa como se ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser criança, tornando-se alunos (BAZÍLIO e KRAMER, 2003, p. 15).

Acredito que nós educadores temos que buscar outras formas de educar as crianças e repensar a escola como um todo. Mais uma vez chamo a atenção para o trabalho como princípio educativo, preconizado nos princípios pedagógicos do MST. Tendo-o como eixo norteador do trabalho pedagógico, é possível que as atividades se tornem mais lúdicas e prazerosas para as crianças e deste modo, quando elas tiverem que fazer atividades que exigem concentração e disciplina (por que não?) o façam porque tem consciência de que o resultado será prazeroso.

Uma dimensão importante a ser analisada é que a escola do assentamento, que trabalha apenas com a Educação Infantil, não funciona sobre os princípios do MST. Devido a questões políticas, a atual administração da Secretaria de Educação do Município de Belém trocou a professora da escola, que era uma das assentadas. E as crianças que cursam o Ensino Fundamental o fazem em uma escola fora do assentamento. Esta situação causa muitos impactos na sua visão de escola e é claro na sua formação como *Sem Terrinha*. Arenhart (2007) aponta uma situação semelhante:

As crianças que estão estudando na escola de “fora” apontam e criticam a hierarquia, a submissão dos educandos, o descaso e o autoritarismo dos professores, a falta de respeito entre as pessoas, a falta de sentido dos conteúdos, porque são muito distantes da realidade, a falta de sensibilidade social, que se revela em atitudes e valores que rejeitam e buscam enfrentar dentro da escola (p. 123).

Esta autora ao analisar a vida das crianças em um assentamento no estado de Santa Catarina, coloca também a crítica das crianças a escola que não segue os princípios do movimento. Esta crítica se assemelha com a crítica feita pelas crianças do Assentamento Mártires de Abril em relação ao autoritarismo dos professores e ao desrespeito entre as crianças. No entanto, é complicado comparar, porque não há no assentamento uma escola com os princípios do MST, mas ao analisar os resultados da pesquisa de Arenhart (2007), podemos ver que os valores do movimento estão presentes no cotidiano das crianças.

Fica a questão de se pensar os impactos na vida das crianças do Assentamento Mártires de Abril de uma escola com os princípios do MST. Pois está evidente nos

enunciados das crianças seu descontentamento com a escola que freqüentam, principalmente no que se refere ao autoritarismo dos professores e aos poucos momentos em que podem brincar.

**O OLHAR DAS CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO SOBRE AS CULTURAS  
INFANTIS**

*“Sou fruto da Reforma Agrária e quero um Brasil com pessoas livres, onde eu possa expressar meus sentimentos, minhas revoltas, meus sonhos...Um país onde eu possa continuar vivendo no campo. E nele tirar meu sustento, aproveitando as riquezas que a natureza oferece, e preservando o verde da esperança. Um Brasil com educação, onde nós crianças além de expressar o que nós sentimos, trabalhar na terra, praticar esportes, participar das decisões da educação”.* (Cleonice, 9 anos)

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, p.14.

#### 4.1 – As Crianças do Assentamento nas relações com seus pares

É interessante notar que na visão de criança moderna, prevalece uma concepção da criança como um ser abstrato, deslocado de uma realidade social, histórica, política e econômica, pontuando a universalização da infância, ou seja, é como se ser criança fosse a mesma coisa em qualquer lugar. Segundo Kramer (1992, p 23), em relação à visão de criança:

a um conceito de criança abstrato, de “cunho humanista”, contrapõe-se um conceito de criança único, pretensamente científico, ficando estabelecida uma falsa dicotomia. Falsa porque em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família.

Vislumbrar uma concepção de criança pautada apenas na sua natureza pode implicar que a significação social da infância seja mascarada na relação adulto/criança, porque comumente temos a prática de naturalizar a dependência da criança em relação ao adulto. No estudo desta relação, Charlot (1986) parte da afirmação de que a criança vive num mundo onde os adultos são dominantes e por isso deve se submeter a eles. Os adultos, por sua vez, fazem desta relação de poder, que é social, uma relação natural, justificando-se no fato de que a criança não controla seu comportamento e está suscetível a fazer o mal, por isso deve ser protegida e disciplinada. E ainda por este motivo, ela é excluída das decisões em todos os âmbitos da sociedade.

A naturalização dos comportamentos infantis também se manifesta pela visão contraditória que temos da criança, e que comumente atribuímos a sua natureza, pois acredita-se que a criança representa a origem do ser humano e da humanidade, e que por isso exprime traços da natureza humana. As contradições presentes nessa visão são, também, a projeção do que o adulto deseja e do que não deseja; elas exprimem a contradição presente na própria sociedade: o desejo de continuidade e a necessidade de renovação. Assim, a criança:

em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, (...) apresenta, portanto duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter que adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na idéia de infância (CHARLOT, 1986: p. 104).

Na tentativa de superar esta visão da criança universal e natural, é que alguns autores buscam apontar novas formas de se pensar a infância. Charlot (1986) aponta a criança como um ser que constrói socialmente sua personalidade. Assim, a criança se constitui enquanto sujeito a partir de sua realidade social, histórica e cultural. Ela é o sujeito que brinca, que

precisa de proteção, que está em formação, que nos surpreende com suas travessuras e formas de ver o mundo.

Porém, as crianças não estão em um universo isolado da vida social e cultural, ao contrário, elas se desenvolvem em um mundo humano, repleto de significados que são com elas compartilhados. Desta forma, a criança vive num mundo em que a cultura lhe fornece os significados sociais que permitem a interpretação deste mundo e a sua inserção na sua comunidade (BRANDÃO, 2002).

Esse conjunto de significados sociais, modos de ser e agir, não são simplesmente assimilados pelas crianças para serem reproduzidos no cotidiano infantil. A criança ao entrar em contato com esses significados, deles se apropria, recriando-os e atribuindo-lhes sentidos específicos. Desta forma, ao inserir-se no mundo cultural que a cerca, tem a possibilidade de reelaborar e recriar este mundo. E esta sua capacidade de recriar o mundo possibilita que ela se constitua enquanto um ser social, histórico e cultural.

Jobim e Souza (1994, p. 159) situa a criança no espaço presente, apontando-a como o momento da emergência da linguagem, aproximando-a da pura expressão:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entre cruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e pré-estabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

A criança tem a capacidade de reelaborar os significados e as verdades rígidas presentes no mundo, a sua possibilidade de recriar põe a infância como reveladora do novo num contexto de reprodução de verdades estabelecidas, nos remetendo ao caráter sempre provisório de nossas verdades. É assim, reconstruindo o mundo a partir de novos significados que lhe atribui, que a criança deve ter garantida a pronúncia do mundo, e pronunciando este, tornar-se sujeito de sua própria história, num constante movimento de reelaboração cultural.

Libertando a infância de um tempo cronológico, poderemos apontá-la como sendo toda experiência nova, desde que pensemos o ser humano como um ser inacabado seja qual for a sua idade, mas inacabado não no sentido de insuficiência, de falta, como já foi mencionado. Acredito, assim como Freire (1987), que inacabamento refere-se a nossa condição histórica de *estar sendo*, de nos sabermos inacabados e inconclusos e buscarmos o

*ser mais*, a nossa humanização. Aponto, então, a infância como o momento privilegiado da emergência do novo e assim como Kohan (2003a, p. 252), defendo-a como sendo:

a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados (...) é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente.

A criança não deve se ajustar a um modelo de ser humano idealizado, seja no sentido de negação ou de afirmação de seus valores infantis. Ela não se constitui como uma categoria universal, com conceito único. Ao contrário, devemos caminhar no sentido de uma conceituação complexa que envolva todos os aspectos inerentes a sua formação (sociais, econômicos, culturais, lingüísticos, entre outros). Neste sentido, os estudos sobre a criança devem buscar revelar a heterogeneidade das condições infantis, remetendo a constatação de que ser criança pode apresentar uma variedade de conceitos, dependendo de sua construção histórica dentro de um grupo social. Assim, pensamos como Bob Franklin (1995) citado em Pinto & Sarmiento (1997, p. 17):

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

O movimento de recriação pelas crianças dos significados culturais atribuí a elas a posição de sujeitos produtores de cultura, ou seja, elas participam da vida em sociedade contribuindo com novos significados. E, ao recriar a cultura dos adultos, as crianças criam suas próprias culturas.

O primeiro movimento da construção social de tempos e de espaços de uma cultura infantil – de cada experiência concreta de criação de uma cultura infantil – começa com uma reordenação dos termos da vida cotidiana propostos e/ou impostos pela ordem e a lógica dos adultos (BRANDÃO, 2002, p. 201).

Se superamos a visão de criança universal, postulando que a criança atua em seu meio como produtora de cultura, faz-se necessário retomar algumas questões: já estamos conscientes de que o que constitui a infância das crianças do assentamento Mártires de Abril é a brincadeira; os próprios princípios do MST apontam a criança como um sujeito de direitos e inserido numa cultura específica, a qual deve ser apropriada pela criança por meio da

educação; e por fim, que a criança cria estratégias para viver sua infância nos espaços estruturais em que está inserida. Todo esse arcabouço de experiências em espaços diferentes é que constitui o sujeito criança e que possibilita que elas criem e recriem sua cultura específica. Dito isso, cabe agora analisar como se constituem as culturas infantis nas relações entre pares, nas brincadeiras e no contato das crianças com produtos culturais.

A pertença a grupos pressupõe uma partilha de valores e modos de vida, como por exemplo, os grupos de crianças que estão em situação de rua. Neste caso, a partilha se dá a partir de uma condição de exclusão. Outro exemplo são as festas de aniversário ou os grupos informais que se formam em diversos espaços e que são formas comunitárias abertas e integrativas em que se “constroi a sociabilidade multicultural e cosmopolita da infância contemporânea” (SARMENTO, 2002a, p. 277).

Em relação às crianças do Assentamento, estes espaços onde se dão as relações com seus pares são os espaços do assentamento onde elas se encontram para brincar, para ir à Igreja, brincar na rua, etc.

As crianças ao se relacionarem com outras crianças criam estratégias de convivência. Aqui aparecem as primeiras separações: por idade, por gênero, por proximidade. E surgem também as preferências, as afinidades. Neste convívio elas tendem a exercer o seu poder de criar grupos e permitir ou não a entrada de outras crianças no grupo. Geralmente essas negociações se dão na brincadeira e as afinidades e os conflitos definem a aceitação ou não de uma criança no grupo.

Durantes os encontros observei este comportamento nas relações das crianças. Como já falei, iniciei o trabalho com as crianças que moravam na mesma rua e que eram, quase todos, primos. Nestes momentos os conflitos que surgiam eram relacionados à disputa pelos materiais que eu levava (canetinhas, histórias em quadrinhos) e também a disputa pela minha atenção. Então eles brigavam porque queriam sentar ao meu lado, ou porque queriam falar alguma coisa.

Mas, o que mais era presente nos conflitos que surgiam eram os apelidos. Era comum que eles chamassem os outros por apelidos. Alguns não geravam conflito, mas a maioria usava os apelidos para implicar com determinada criança e fazê-la ficar com raiva. Nessas situações os conflitos eram inevitáveis, algumas crianças choravam e outras agrediam fisicamente os outros colegas. Para os outros, tudo parecia uma brincadeira, mesmo vendo o

colega chorar ou apanhando elas continuavam a chamar pelo apelido, até que eles tinham que recorrer a mim para resolver o conflito.

Durante uma das entrevistas esse assunto surgiu e resolvi perguntar como elas compreendiam este comportamento. No turno 01 as crianças afirmam que brincam de apelidos e no turno 02 apontam uma das crianças, Laís como alguém que não gosta dessas brincadeiras.

A: e vocês brincam muito de apelido aqui?

**01)** Tatiana e Luana: às vezes.

**02)** Luana: quem não gosta desses negócios é a Laís. Que a gente não pode brincar com ela, fazer alguma coisa pra ela que ela fica logo emburrada e vai contar logo pra titia.

**03)** Tatiana: a titia começa a brigar com a gente.

A: mas vocês não ficam chateados quando fazem isso com vocês?

**04)** Tatiana: não. É uma brincadeira. A titia fica assim “*Laura, agulha magrela, macarrão da vitarella*” (cantado). E ela não fica chateada, ela (+) bota apelido em todo mundo. O apelido da Tânia é Bela, a feia. E ela não fica chateada.[+++]

(Grupo 01)

Neste diálogo, no turno 04, Tatiana confirma o fato de que as crianças compreendem o uso de apelidos como uma brincadeira. E é uma brincadeira incentivada pelos adultos, visto que Tatiana afirma que a sua tia “bota” apelido em todo mundo. E entendem que não é um comportamento ruim, mas apenas mais uma forma de brincar. Porém, percebi que esta brincadeira está sempre no limiar entre o jogo e o conflito, pois ora as crianças participam, ora elas reagem de forma agressiva aos apelidos. Isso ocorre porque quem apelida não se importa se quem está sendo apelidado não gosta da brincadeira, quanto mais o outro reage à brincadeira mais interessante esta se torna, e como não há limites, o conflito é inevitável.

Nas suas relações, as crianças estão a todo o momento buscando brincadeiras para com o outro. Elas são capazes de transformar qualquer ação em brincadeira. O convívio entre elas envolve também o cuidado, principalmente das crianças maiores em relação às menores. Assim, a brincadeira e o cuidado permeiam as relações entre as crianças. A solidariedade também é um valor que permeia a relação entre elas. Emprestar um brinquedo, defender o amigo de outras crianças, brincar sem bater, são alguns das ações que as crianças do assentamento levam em consideração para ter uma relação de amizade com outras crianças. E essa amizade se manifesta nas conversas, como podemos ver nos enunciados abaixo.

A: e quais os amigos que vocês mais gostam de conversar?

**05) Sidney:** os amigos que eu mais gosto de conversar é com o Paulo (...) ele é lá do lado de casa.

A: sobre o que vocês conversam?

**06) Sidney:** a gente conversa sobre filme de dragão. Mas aí, sabe porque eu gosto de brincar mais com o Sergio? Porque ele tem um vídeo-game e deixa eu jogar.

**07) Wagner:** eu converso com o meu primo.

A: sobre o quê?

**08) Wagner:** às vezes quando a gente ganho no futebol, a gente conversa sobre o futebol, aí quando a gente ganha na pira-ajuda a gente conversa sobre pira-ajuda. Tudo que a gente brinca a gente conversa.

**09) Tânia:** eu converso com todas as minhas colegas da escola, com a minha prima.

A: sobre o que vocês conversam?

**10) Tânia:** a gente começa a fofocar, é sobre os namorados das minhas colegas (☺)

A: das tuas colegas, é?

**11) Tânia:** é. Mas eu nunca tive.

**12) Sidney:** já até sei, a Paula namora com o Fernando.

**13) Tânia:** Fernando não, é da quarta série o menino.

**14) Sidney:** então, o nome dele é bem Raimundo.(☺)

A: então todo mundo lá na escola de vocês conversa sobre namorado?

**15) Wagner:** não, comigo não. Lá na minha escola a gente nem tem namorado.[+++]

**16) Ana:** lá no meu colégio, tem um menino que se chama Bruno, tem uma menina que se chama vitória e outra que chama Makeli, duas colegas minhas, aí elas falam que eu namoro com ele. Aí eu não namoro com ele não, eu não gosto dele.

A: e com quem você conversa?

**17) Ana:** com a Joice, uma colega minha, daqui ela.

A: sobre o que vocês conversam?

**18) Ana:** eu converso que a gente vai brincar, se ela vai brincar amanhã lá pra casa, se eu posso brincar na casa dela, se eu peço pra mãe dela pra ela vim brincar agora em casa.

(Grupo 03)

Então as crianças nas suas relações mantêm uma relação de amizade, que se configura através da conversa e da brincadeira, ou seja, elas podem brincar com muitas crianças, mas só conversam com quem consideram seus amigos. E também observo nestes enunciados as separações de gênero: nos turnos 06 e 07, os meninos afirmam que conversam sobre suas brincadeiras; já para as meninas o assunto principal das conversas são os namorados, como vemos nos turnos 10 e 16. O que não significa que o oposto não ocorra. Mas nas falas e no próprio convívio, no tempo em que estive com elas, percebi que os meninos conversam com meninos e geralmente não deixam as meninas participarem, e as meninas com meninas, também não permitindo a participação dos meninos nas conversas.

Mas o conflito também se faz presente nessas relações e a agressividade se manifesta. Nas oficinas percebi que algumas crianças reagem de forma agressiva a atitudes dos colegas, seja na hora dos apelidos, ou quando na brincadeira alguém age de forma agressiva, mesmo que seja sem intenção de agredir. Em alguns momentos essa agressividade se manifesta como forma de brincadeira, mas assim como a questão do apelido esta brincadeira está no limiar entre o jogo e o conflito.

Em alguns momentos também o conflito se dá por questões de afinidade, quando uma criança não se identifica com as brincadeiras das outras crianças. Estas questões foram observadas durante as oficinas e surgiram também nas entrevistas. As crianças afirmam não gostar de atitudes agressivas nos turnos 19, 20, 32 e 33. Mas afirmam que algumas dessas atitudes são brincadeiras quando falam de uma situação ocorrida com uma colega durante as oficinas, como podemos ver nos turnos 22, 23, 24, 25 e 26.

A: e os teus amigos daqui do assentamento, o que eles fazem que te deixa chateada?

**19)** Tatiana: me derrubam.

**20)** Dário: eles me empurram.

A: Vocês sabem que eu convidei uma colega do assentamento pros nossos encontros?

**21)** Dário: eu sei quem é. É a Elen.

A: sim. E eu tava observando que vocês não queriam deixar ela brincar, não emprestavam as coisas pra ela. Vocês sabem me dizer por quê?

**22)** Luana: ah! Mas a gente tava só brincando com ela.

**23)** Tatiana: não porque qualquer brincadeirinha ela fica chateada. (...) Às vezes a gente nem gosta de brincar com ela porque ela é muito enjoada. A gente brinca pira-pegar e cai um por cima do outro, todos né? Aí a gente cai em cima dela e ela fica chateada com a gente.[++]

**24)** Luana: porque às vezes a gente pode pisar no pé do outro e cai por cima do colega.

A: e isso é brincadeira pra vocês, mas ela acha que não é brincadeira?

**25)** Tatiana: é. Ela pensa que a gente já tamo maltratando ela.[++]

**26)** Luana: mas a gente faz sem querer isso. Porque a gente pode tropeçar e pode cair também.[++]

**27)** Tatiana: naquele dia que o Dario caiu por cima de mim ninguém ficou falando.

**28)** Dário: a gente tava brincando.

**29)** Tatiana: foi os dois que caiu. Nenhum ia se culpa.[++]

**30)** Dário: aí eu ia correndo assim, e pisei na sandália dela.

**31)** Tatiana: aí eu caí e ele caiu por cima de mim.[++]

A: e qual a brincadeira que vocês não acham legal de fazer?

**32)** Todos: de bater.

**33)** Tatiana: brigar, derrubar da árvore.

(Grupo 01)

Neste caso o conflito ocorreu porque uma das crianças (Elen) não se identifica com as brincadeiras do outro grupo de crianças, ela não compreende como brincadeira algumas atitudes dessas crianças, como na brincadeira de pega-pega que eles caem um em cima do outro. Esse fato faz com que ela seja excluída do grupo e que a relação entre eles seja conflituosa, como o relatado pela própria Elen nos enunciados abaixo:

A: e sobre o que vocês conversam?

**34)** Elen: de tudo.

**35)** Renata: a gente fofoca da senhora. (☺) a gente fala das meninas que a gente tem raiva, que elas têm raiva da gente. Que às vezes elas dizem que quer dar um murro na nossa cara, a gente não fala, a gente só fica ouvindo. [++]

A: e por que vocês brigam com essas meninas e tem raiva delas?

**36)** Renata: não (...) é porque é elas que começam, sabe. [++]

**37)** Elen: ficam dizendo que a gente tá namorando.

**38)** Renata: e a nossa mãe bate na gente. Elas que começam a briga, não é a gente.

**39)** Elen: aí a gente nem liga. A gente só diz assim: ah, obrigado, isso pra mim é um elogio.

**40)** Renata: elas dão língua pra gente e a gente corre atrás delas. Não foi que num dia tu puxou o cabelo da Ana?

**41)** Elen: mentira, foi as meninas que vieram pra cima da gente, a gente tinha que reagir, a gente não ia ficar apanhando. É por isso que eu puxei o cabelo delas. Dei um tapa logo, na cara da Ana.

(Grupo 04)

Elen afirma no turno 41 ter agredido as colegas, se justificando que elas teriam começado a briga. O que percebo é que quando se vêem diante de conflitos entre si, as crianças tendem a ser agressivas para resolver estes conflitos, justificando sua agressividade no outro e projetando nele a culpa por suas ações.

Essa agressividade está presente também nas brincadeiras. Ainda que as crianças não tenham nenhum conflito elas tendem a bater, empurrar e apelidar como uma forma de brincadeira. No diálogo abaixo as crianças descrevem algumas brincadeiras em que a agressividade está presente.

A: eu observei que vocês brigam bastante durante as brincadeiras. Por que vocês acham que isso acontece?

**42)** Tatiana: porque um derruba o outro.(...) Aí começa a brigar. Começa a briga.

**43)** Dário: às vezes empurra a gente e a gente fica brigando.

**44)** Tatiana: às vezes puxa o cabelo. Coloca uma perna quando tá correndo aí tropeça.

**45)** Luana: às vezes bate na gente. Aí bate sem querer e a gente começa a brigar.[++]

(Grupo 01)

**46)** Sidney: ninguém me bate lá minha escola.

A: Por que Sidney?

**47)** Sidney: ah! Porque eu dô neles.[++]

**48)** Tânia: professora!(+) Ele apronta na escola e depois tem uma vulca atrás dele, um monte de meninas, querendo dá porrada nele e ele vai pro banheiro!!(☺)

A: me conta essa história Sidney.

**49)** Sidney: tem o banheiro feminino e o masculino. Eu entro pro masculino que elas não podem entrar.

A: mas o que tu fazes pra elas correrem atrás de ti?

**50)** Sidney: eu faço assim ó (bate na costa da menina que está ao seu lado)(☺)

A: fica batendo nelas é?

**51)** Sidney: é.

**52)** Tânia: isso não é um cavalheirismo!

**53)** Sidney: e eu chamo de feia pra elas.[++]

A: e você Wagner, você apronta na escola?

**54)** Wagner: com as meninas não(...) só com os meninos.

A: o que tu fazes?

**55)** Wagner: às vezes eu bato nos meninos, depois eu fico quieto quando eu bato neles.

A: por quê?

**56)** Wagner: depois eles vão falar pra diretora, eu falo que é mentira.(☺)

A: aí a diretora acha que tu tens cara de quietinho?

**57)** Wagner: é. Mas ela não escolhamba não.

(Grupo 03)

No grupo 01 as crianças falam de atitudes que geram brigas, nos turnos 42 a 45. Esses conflitos ocorrem nos momentos das brincadeiras. No diálogo com o Grupo 03, Sidney e Wagner contam nos turnos 46, 47, 50 e 55 como batem nos colegas sem um motivo aparente, talvez na sua visão apenas como brincadeiras e se orgulham de como escapam da punição dos adultos nos turnos 49, 55, 56 e 57.

Assim, apesar de acharem que a agressividade não é uma coisa boa como afirmaram anteriormente nos turnos 19, 20, 32 e 33 as crianças comumente recorrem a ela seja para resolver seus conflitos ou mesmo como forma de brincar.

Todavia, há momentos em que essa agressividade se torna mais séria e os conflitos mais violentos. Isto ocorre principalmente com as crianças maiores. No diálogo abaixo Sidney não fala de brincadeiras ou de conflitos simples, mas de brigas mais violentas que envolviam o uso de pedras e pela forma que ele declarou isso na entrevista se referia a “rixas” entre meninos no bairro em que ele morava.

**58)** Sidney: Lá no distrito, o Tiago só arrumava confusão pra minha costa. Tinha um monte de moleque querendo dá porrada em mim e nele, podem virem.

A: e o que tu farias?

**59)** Sidney: também eles iam sair voados de lá.

A: porque Sidney? O que tu ias fazer?

**60)** Sidney: quando eu e o Tiago brigava só era daqueles pedrão assim(...) Era um rachando a cabeça do outro.

(Grupo 03)

Sidney se refere nesta fala aos conflitos com outras crianças quando ele morava no Bairro do Distrito Industrial, um dos bairros mais violentos da cidade de Ananindeua, região metropolitana de Belém. É interessante perceber que em um lugar onde a violência é tão presente, as crianças tendem a se relacionar com violência também. O que nos leva a compreender como a cultura que cerca a criança tem influência sobre as suas relações e sobre suas brincadeiras.

As crianças do assentamento nas suas relações com seus pares dão um sentido específico a sua vivência. Elas criam estratégias de convivência, instituindo uma ordem social baseada na partilha de significados no brincar (BORBA, 2006). Porém, ainda que as crianças construam sentidos específicos, estes estão permeados pela cultura que as cerca. E é nessa relação de partilha com seus pares o espaço privilegiado de emergências das culturas infantis. Preocupa-me a forma agressiva como estas relações estão se construindo. Talvez reproduzindo a violência que vivenciam seja em casa, na mídia e na escola.

#### **4.2 – As crianças do Assentamento e o espaço das brincadeiras**

As culturas infantis são fortemente influenciadas pelo contexto em que as crianças estão inseridas. O universo simbólico da criança não é fechado e suas culturas específicas não são exclusivamente fruto deste universo. Ao contrário, o universo simbólico da criança é extremamente permeável e aberto a novos significados. A criança deve ser pensada, desta forma, como protagonista de sua própria história, com capacidade de produzir culturas específicas e sentidos pessoais para a sua existência. Dessa forma, podemos pensar em uma “epistemologia da infância”, ou seja, uma forma particular de apreensão do mundo e de construção do conhecimento (PINTO & SARMENTO, 1997).

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem. Mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas

especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (...) isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes”, que regem as relações de conflito e de cooperação, que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de cultura que cada criança integra (SARMENTO, 2003, p. 12).

Neste sentido, as culturas produzidas pelas crianças possuem traços distintivos da cultura geral, embora sejam fortemente influenciadas por ela. Esses traços são analisados por Sarmiento (2002b), através do que ele chama de “gramática das culturas da infância” ou os “princípios de estruturação do sentido” ( p. 10) que lhe são característicos. Esta gramática se exprime em várias dimensões: a semântica, que se refere à característica destas culturas infantis de se construírem a partir de significados autônomos e gerarem processos de referenciação e significação próprios; a sintaxe, ou seja, a possibilidade de articular na ordem do discurso os vários e contraditórios elementos da representação: o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir; e a morfologia, ou “a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância” (SARMENTO, 2002b, p. 13).

É este autor que nos possibilita ainda vislumbrar que as culturas infantis, além de possuírem estes traços distintivos da cultura adulta, se estruturam a partir de quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. O primeiro desses quatro eixos, a interatividade, nos remete ao fato de que a criança em contato com o mundo dos adultos, aprende significados diversos e esta aprendizagem tem um carácter interativo, ou seja, as crianças aprendem no contato com adultos e principalmente com outras crianças nos espaços de partilha. Por isso, produzem a cultura de pares, isto é, um conjunto de saberes e significados que partilham com outras crianças, sendo que esta cultura de pares permite a reelaboração da cultura dos adultos (SARMENTO, 2002b).

Como traço fundamental das culturas infantis a ludicidade nos remete a importância do brincar para as crianças. A cultura lúdica, embora presente tanto na infância como na vida adulta, adquire para as crianças um significado que extrapola os momentos de lazer em oposição ao trabalho sério, a brincadeira para a criança é uma atividade séria e constitutiva da sua vida social e de suas relações com seus pares, as culturas infantis são por isso construídas fundamentalmente em contextos lúdicos.

Outro pilar em que se fundam as culturas da infância é a fantasia do mundo real, fantasia que se configura tanto nas brincadeiras de faz-de-conta, em que as crianças recriam a partir de sua lógica o mundo em que estão inseridas, como nos momentos de sofrimento, nos

quais a criança recria a sua própria situação de sofrimento, transformando-a em brincadeira e possibilitando assim a sobrevivência das crianças em situações aversivas.

Por fim, a reiteração caracteriza a criança como possuidora de um tempo que se diferencia do tempo linear. “É um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2002b, p. 17). Este tempo se exprime nas contínuas recriações das mesmas situações (conta de novo, vamos brincar outra vez) e através da transmissão de brincadeiras a outras crianças, que permite a recriação e reinvenção constante do mundo, mundo este que para a criança sempre “começa tudo de novo”. Todas estas características configuram as culturas produzidas pelas crianças, confirmando a sua especificidade e ao mesmo tempo a sua intensa relação com o seu contexto.

Como supõe aprendizagens sociais e culturais, a brincadeira, além de propiciar a internalização da cultura de um povo, produz uma cultura específica: a *cultura lúdica*, que se configura como um conjunto de procedimentos que torna possível a atividade lúdica. A cultura lúdica atua também, no sentido de fornecer referências intersubjetivas para a interpretação do brincar, o que vai se modificar de acordo com a cultura geral em que o sujeito está inserido, em outras palavras, cada sociedade possui parâmetros interpretativos que compõe sua cultura lúdica, assim como os parâmetros do sujeito compõe sua cultura lúdica a nível individual (BROUGÈRE, 2002).

A produção dessa cultura lúdica ocorre, segundo Brougère (2002, p. 26), “por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”. É através da experiência de brincar e de observar brincadeiras que a criança constitui sua cultura lúdica. Vale ressaltar que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, e sofre influência direta desta, desde as formas de brincar, até o ambiente e materiais disponíveis para exercer a atividade lúdica. Essa influência, porém, não impede que a criança manifeste sua criatividade no brincar, modificando significados que lhe são impostos pela produção cultural da sociedade adulta.

Quando buscamos saber que brincadeiras as crianças efetivamente brincam em seu contexto, o espaço em que elas brincam torna-se importante. As crianças constroem e reconstroem as brincadeiras nas possibilidades e limites do espaço em que estão. De acordo com a descrição do espaço do assentamento Mártires de Abril<sup>12</sup>, ele está inserido em um

---

<sup>12</sup> Cf. Seção I

contexto praiano, e isto possibilita às crianças muitas experiências envolvendo as praias vizinhas ao assentamento.

Nos turnos 61, 62, 71 e 72, as crianças relatam seu contato com as praias, demonstrando que esta é uma das diversões que elas mais apreciam. Nos turnos 63 a 68 as crianças do Grupo 01 narram o contato com a fauna marinha local, em que elas aprendem sobre os animais que são comuns na ilha.

**61)** Luana: uma vez foi o titio e a tia , foram pra praia. Mas se eu fosse pedir pra mamãe ela não ia deixar. A titia foi pedir, aí ela deixou eu ir com ela. Pra praia do Marahú. Égua é muito firme!

**62)** Tatiana: eu gosto mais de ir pra praia do paraíso. Porque (+) lá no paraíso tem muita pedra e a gente vai logo lá pro fundo.

**63)** Luana: naquela vez a gente fomo pra praia do Marahú e pegamos um monte de caramujo.

**64)** Dário: a gente quase enchemo uma garrafa.[++]

**65)** Tatiana: ei tia! Eu tenho um tio, aí eu fui pra praia com a irmã da mamãe, a mamãe também foi. Aí o titio... a senhora vê, eu pegava tanto caranguejo, tanto caranguejo(...) era peixe, peixe, peixe que a gente pegava, muito caranguejo. O titio achou um fio e ficou desse tamanho de tanto caranguejo. Aí a mamãe achou um peixe filhotinho e eu achei o pai, quando a gente colocava ele na mão ele ficava uma bola.

A: Vocês sabem o nome desse peixe?

**66)** Dário: baiacu.

A: então ele fica grande?

**67)** Tatiana: é. Mas só que não tinha espininho nele. Mas não podia comer. Porque morria.[++]

**68)** Luana: porque ele é venenoso. O fígado dele.[++]

(Grupo 01)

A: e o que é bom de ser criança?

**69)** Bruna: estudar, ter família, tomar banho, brincar de boneca.

**70)** Laura: ir na piscina.

**71)** Talita: ir pra praia, tomar banho e brincar na praia.

(Grupo 02)

**72)** Renata: Elen, tu pode ir lá na praia do Marahu? Eras, é muito legal lá.

(Grupo 04)

A vivência destas crianças nas praias circunvizinhas ao assentamento, principalmente a Praia do Marahu (Foto 05) se mostra muito prazerosa e as aprendizagens culturais que envolvem as brincadeiras neste espaço são ricas. As crianças convivem durante muito tempo nas praias, principalmente durante o mês de julho, pois os seus pais trabalham nas praias no período de veraneio, como forma de reforçar o orçamento familiar e as crianças os

acompanham para ajudar e para brincar nas praias. Há muitos casos de famílias que se mudam para as praias (ou para próximo as praias). Neste ambiente as crianças aprendem sobre a natureza e sobre os seres que vivem nas praias de forma lúdica, explorando e brincando.



Foto 06: Praia do Marahú.

O espaço do assentamento oferece muitas possibilidades para que as crianças criem e recriem sua cultura lúdica. O bosque, a piscina, as áreas de mata e as ruas são espaços em que as crianças vivenciam cotidianamente brincadeiras e experiências que as constituem como sujeitos. Nestas brincadeiras elas trocam saberes, criam seu imaginário e suas culturas.



Foto 07: Primeira rua do assentamento com uma grande variedade de árvores.



Foto 08: Crianças brincando em uma árvore.

Nos enunciados abaixo as crianças contam como o espaço do assentamento enriquece seu imaginário, neste caso no que se refere às histórias de visagens e assombrações nos turnos 73, 76, 79, 80, 83, 84 e 85; e também o contato com animais perigosos nos turnos 74, 75, 77, 78, 81 e 82.

A: e tu ficaste com medo por quê?

**73)** Elen: porque tem umas historias do bicho-papão, da Matinta Perera, aí ela tem medo, eu tenho medo, a Maria tem medo, quase todo mundo tem medo.

A: e do que vocês mais têm medo aqui no assentamento?

**74)** Elen: ai, cobra, arraia, que eu já levei uma ferrada.

**75)** Renata: de cobra.

A: vocês falaram ainda pouco que tinham medo de visagem e de bicho papão.

**76)** Elen: ah {--}, disso daí é que a gente tem mais medo do que tudo isso, mas é melhor ver um monte de coisas do que (...) se ferir toda.

**77)** Elen: quando a minha mãe viajou e eu fiquei lá na casa da Renata, aí quando tia ia dormir, a Maria ia dormir, só ficava eu e a Renata acordada, aí a gente via um monte de coisas passando na nossa frente rapidola.

**78)** Renata: era um morcego, um morcego.

**79)** Elen: um morcego e aquele negócio parecendo (+) uma pessoa.

**80)** Renata: é. Eu fico pensando aquelas coisas assim na minha cabeça.

(Grupo 04)

A: quais são os bichos que aparecem aqui que vocês têm medo?

**81)** Dário: cobra, mucura.[+++] Tem um gato que tem ó {--} os bagos de olho.

**82)** Tatiana: coruja.

(Grupo 01)

**83)** Bruna: vai eu e o Felipe. Às vezes vai só eu,(...) mas só quando a mamãe sai. (...) Porque a mamãe não deixa a gente ir tarde pra piscina tomar banho, até três horas eu posso ir pra piscina. A piscina tem visagem. Eu já ouvi vozes e vozes lá.

A: vozes? Como assim?

**84)** Bruna: eu ouvi muita gente falando assim. Eu fui sozinha pra lá.[++]

A: e vocês já viram assombração pra lá?

**85)** Bruna: dizem que tem um negão lá dentro daquele casarão que ele vai lá do barracão lá pra piscina, aí eu não sei se é verdade. [++]

(Grupo 02)

Fazem parte das culturas infantis as histórias de visagens e as assombrações que povoam a cultura que as cerca. Por isso, aparecem no imaginário das crianças do assentamento a Matinta Perera, o bicho-papão, as visagens, entre outros. Histórias que devem ser repetidas por seus avós, pais e irmãos, e que povoam não apenas as culturas infantis dessas crianças, mas a cultura amazônica. Os animais considerados mais perigosos também estão presentes nas falas e neste sentido, o espaço do assentamento, com bosques, áreas mais afastadas e soturnas propiciam que elas tenham contato com esses animais. A riqueza que este contato com a cultura amazônica, por meio das visagens e assombrações e dos animais, é que dá a especificidade das culturas infantis produzidas pelas crianças do assentamento do MST.

No caso das visagens, durante as oficinas, que aconteciam no barracão próximo ao casarão onde habitava o “negão” a curiosidade das crianças era muito grande em ver se ele realmente existia e um dia chegamos ao barracão e vimos que uma das janelas do casarão estava aberta. As crianças ficaram extremamente entusiasmadas, diziam que era o “negão” que estava nos vendo. Como as crianças menores tinham medo, as maiores brincavam dizendo que estavam vendo ele.



Foto 09: casarão onde viveria o “negão”

Desta forma, percebemos a característica das culturas infantis de fantasiar o mundo real. As crianças do assentamento criam histórias e vivenciam momentos em que esta fantasia está presente. Algumas crianças maiores já usam essa fantasia como uma brincadeira para assustar, mas as crianças menores levam isso muito a sério e geralmente demonstram ter medo dessas visagens e assombrações. Todas estas culturas povoam o imaginário da criança e são importantes para sua constituição como sujeito, pois fantasiar o mundo real pode ser uma forma de lidar com um mundo onde a violência e a crueldade tornam a vida real uma experiência por vezes desagradável.

Nos enunciados abaixo, as crianças falam dos lugares preferidos para suas brincadeiras. O espaço que as crianças mais gostam no assentamento é sem dúvida a piscina, esta preferência aparece nos turnos 86, 87, 90, 96 e 97. Outros espaços como o campo de futebol, mencionado no turno 95, as ruas e as árvores (turno 89) também são espaços no assentamento em que as crianças desenvolvem suas brincadeiras. Reforço novamente que o espaço do assentamento é rico de possibilidades para brincadeiras, e neste contexto as brincadeiras que as crianças brincam são as mais variadas.

A: e o que vocês mais gostam aqui no assentamento? Onde é que vocês mais gostam de brincar aqui no assentamento?

**86)** Elen: da piscina.

**87)** Renata: é da piscina. [++]

**88)** Elen: só que a piscina está mais estragada que lixo. [++]

**89)** Elen: eu brinco aqui com minha cachorrinha, com as minhas coisas. [++] Eu tenho uma árvore, essa árvore eu gosto muito dela, eu subo desde quando eu tinha cinco anos.

(Grupo 04)

**90)** Tatiana: o único lugar que a gente gosta mais de brincar é dentro da piscina, que a gente fica nadando, vai lá no fundo pegar areia. [++]

**91)** Dário: eu já sei nadar. Eu já sei atravessar. [++]

**92)** Luana: é muito bacana.

(Grupo 01)

**93)** Wagner: eu venho sozinho. Às vezes eu venho tomar banho de piscina, às vezes eu venho pegar castanha. Posso apanhar goiaba daqui, pego passarinho. [++]

**94)** Sidney: eu vou dizer pro titio pra gente tirar um dia pra gente ir pescar lá {--}

A: o que vocês mais gostam aqui no assentamento?

**95)** Wagner: o que eu gosto mais daqui é o campo do pai do Felipe.

**96)** Sidney: eu mais gosto da piscina.

97) Ana: eu gosto mais da piscina também. Porque a gente nada. A gente pula, brinca de pega-pega. (☺)

98) Tânia: eu gosto de tudo.

(Grupo 03)

A piscina foi construída ainda pelo antigo fazendeiro da área (Foto 10). É uma piscina natural abastecida pelo igarapé que passa dentro do assentamento. Durante o período que estive lá a piscina estava bastante suja, alguns assentados me falaram que eles já tinham programado um mutirão para fazer a limpeza. Mas isto não impedia as crianças de brincar na piscina e de fazer dela o lugar preferido para as brincadeiras.



Foto 10: a piscina do assentamento.

A preferência das crianças do assentamento pelas brincadeiras na praia e na piscina reforça uma característica comum às crianças da nossa região, especificamente as que vivem em espaços do campo. Devido ao contato dessas crianças com rios, igarapés, praias e olhos d'água as brincadeiras na água são as suas preferidas, pois essas crianças têm contato desde muito cedo com esses espaços. Este é mais um elemento que dá especificidade as culturas infantis das crianças do assentamento Mártires de Abril.

Após a análise dos espaços em que acontecem as brincadeiras das crianças do assentamento, passaremos a verificar, nos enunciados discursivos abaixo, quais as brincadeiras que elas brincam e suas características. As brincadeiras de pira aparecem nos turnos 100, 101, 103, 126 e 128; brincar com bola/futebol aparece nos turnos 100, 103 e 127, ressalte-se que apenas meninos descreveram que brincam de bola/futebol; queimada é citada uma única vez no turno 129; pescar também é citado como uma brincadeira nos turnos 133 e 134; brincar de boneca aparece nos turnos 137, 138 e 139, também mencionado apenas por

meninas; brincar de adivinhar, pular corda e anelzinho aparecem apenas uma vez respectivamente nos turnos 124 e 125.

As brincadeiras de faz-de-conta também aparecem entre as crianças, principalmente entre as menores (Elen, Renata e Laura, todas com 6 anos): brincar de escola aparece no turno 137; brincar de maquiagem aparece nos turnos 114, 116 e 123; completando as brincadeiras de faz-de-conta temos “casinha” e “comidinha” no turno 120 e “madame” no turno 121. Podemos ver que mesmo uma conversa é considerada brincadeira nos turnos 118, 140, 141, 142, 143, 144 e 145.

A: agora eu quero saber qual é a coisa que vocês mais fazem todo dia?

**99)** Tatiana: brincar.

A: de que?

**100)** Dário: bola, garrafão, pira-pegar. Pira-ajuda. Pira-cola. Pira-coca.

A: do que vocês mais brincam?

**101)** Luana: quando vai brincar eu o Sidney, o Dário, o Lúcio a gente brinca de garrafão.

**102)** Tatiana: eu também brinco.

**103)** Dário: às vezes quando tem outra pessoa assim, a gente brinca de bola. Mas quando tá eu, tu (Luana), o Sidney e ele de noite, a gente brinca de garrafão.

**104)** Tatiana: a não eu, não agüento mais brincar de noite.

**105)** Dário: mas é bacana de se esconder, né Luana?

**106)** Luana: é.

**107)** Dário: a gente só fica assim, só lá no cantinho.

**108)** Tatiana: só com o olho. Só aparece o olho. Dá pra perceber quando é, mas não dá pra perceber quem é.

**109)** Dário: ah{-} um gato agora.(☺)

A: gato? Por que gato?

**110)** Dário: porque sim. Coisa muito gato lá. Tem até mucura!

A: aí vocês correm atrás do gato?

**111)** Luana: a gente não corre. A gente só faz jogar uma coisa.[+++]

**112)** Tatiana: a gente fica até com medo.[+++]

**113)** Luana: eu não tenho medo de gato.

(Grupo 01)

A: o que vocês acham que uma criança pode fazer?

**114)** Elen: ela pode brincar, se passar batom, se maquiagem. (☺)

**115)** Renata: sabe o que eu gosto mais de me passar? Adivinha Elen.

**116)** Elen: batom, maquiagem.

**117)** Renata: pois é.

A: com que é que vocês mais brincam?

**118)** Elen: com quem eu mais brinco, mais brinco, mais brinco mesmo é com a Amanda, da minha escola, da minha sala. Que a gente somo muito amigada, que a gente fala tudo que a gente sente, a gente diz tudo que a gente tem, escondido e coisa assim. mas a gente não diz o que a pessoa tá sentindo, ela diz tudo pra mim, porque eu não posso fofocar pra um monte de gente.

A: e você Renata?

**119)** Renata: [!!] é com a Elen.

A: e do que vocês brincam?

**120)** Elen: às vezes é de casinha, de comidinha. [++]

**121)** Renata: às vezes a gente brinca de madame. (☺)

**122)** Elen: a gente brinca de tudo que tiver. [++]

**123)** Renata: a mamãe vai me dar um batom. [++] Aí quando eu não quiser esse batom, eu vou dar pra Elen, se a Elen não quiser, ela dá pra Maria.

**124)** Renata: eu gosto mais de brincar de adivinhar. Aí eu brinco com a minha irmã, todo dia quando a Elen não tá, eu brinco com a minha irmã, então quando a minha irmã tá dormindo, eu brinco com meu irmão.

**125)** Elen: e tem mais uma parte que é bom de brincar né? A gente pode brincar de pular corda, anelzinho, de elástico.

(Grupo 04)

A: e do que vocês mais brincam?

**126)** Sidney: a brincadeira que eu mais adoro é pira-ajuda.[++]

**127)** Wagner: eu gosto de jogar futebol.

**128)** Ana: eu gosto de brincar garrafão.

**129)** Tânia: eu gosto de jogar queimada, porque lá na escola, a gente estamos na terceira série e a gente ganhamos de umas pessoas da quarta.

**130)** Wagner: uma vez a gente ganhamos foi da quinta série, isso sim!

**131)** Sidney: a gente ganhamos da quinta série também na bola.

A: e o que vocês acham que criança pode fazer?

**132)** Tânia: brincar.

**133)** Wagner: pode pescar.

A: você pesca?

**134)** Wagner: de caniço, é bacana.

**135)** Ana: eu gosto de ir pra praia. O meu melhor (+)(...) que eu gosto de sair é ir pra praia.

(Grupo 03)

**136)** Bruna: eu fico tomando café, depois eu brinco e quando dá nove e meia eu tomo banho até da dez horas, aí eu vou pra parada, pego o ônibus e vou pra escola.

**137)** Laura: eu fico brincando de boneca, eu fico brincando com a minha irmã e às vezes eu brinco de escola com ela. Depois eu tomo banho pra ir pro colégio.

**138)** Talita: brinco de boneca, com a minha irmã, vou pra praia.

**139)** Laís: brinco de boneca, tomo café.

A: sobre o que vocês mais gostam de conversar?

**140)** Bruna: eu gosto de conversar sobre a minha escola, sobre várias coisas.[++]

**141)** Laís: de ir pra igreja(...) da escola.

**142)** Laura: da escola, da igreja.

A: com quem é que vocês conversam?

**143)** Bruna: eu converso com minha mãe, como o papai não mora aqui eu converso com a mamãe, converso com a minha tia, converso com todas as pessoas que eu conheço.[++-]

**144)** Laura: com a Tatiana.

**145)** Laís: com os colegas da escola. Converso sobre tudo (...) sem ser do diabo.

A: mas o que é que é coisa que não é do diabo? Dá um exemplo pra mim.

**146)** Laís: rezar não é do diabo. Ir pro culto não é. Eu falo às vezes com a Laura, eu vou lá pra casa dela brincar.

(Grupo 02)

Ao longo de todo este texto foi possível perceber algumas das brincadeiras que as crianças do assentamento Mártires de Abril criam e recriam no seu cotidiano. Já comentei sobre os apelidos, que para elas são brincadeiras; comentei também sobre algumas brincadeiras em que a violência está presente; e nestas falas aparecem outras brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica das crianças.

Esta cultura envolve as brincadeiras de pira, o futebol, as bonecas, as brincadeiras de casinha, queimada, entre outras. Percebo assim, a interatividade em todas as brincadeiras, apenas a brincadeira de pescar pode ser considerada uma brincadeira solitária, embora não há indícios nos enunciados de Wagner nos turnos 133 e 134 que confirmem que ele brinca sozinho.

Nos espaços do assentamento as brincadeiras se dão sempre em grupo. A fantasia do mundo real está presente nas brincadeiras de casinha, de maquiagem e de madame. A reiteração também é muito presente no fato delas não se cansarem de uma brincadeira e sempre repeti-la nos momentos de interação.

Algumas especificidades destas brincadeiras são também a presença dos rios, seja para pescar ou para tomar banho em suas praias, ou na piscina. Os rios são para as crianças amazônidas uma fonte de brincadeiras e para as crianças do assentamento o contato com o rio é através da brincadeira. Outra questão é a religiosidade presente nas brincadeiras e conversas das crianças, que Laís expressa nos turnos 145 e 146, esta religiosidade é o marco das proibições morais para as crianças. É através dos valores passados na religião (há um grande número de crianças evangélicas e algumas católicas) que elas controlam seu comportamento.

Nos enunciados e no contato com as crianças nas oficinas percebi que a brincadeira que elas mais gostam e mais brincam são as brincadeiras de pira, principalmente a pira-

garrafão que elas chamam de garrafão nos enunciados. Nesta brincadeira, uma criança chuta uma garrafa o mais longe que conseguir (eles usam uma garrafa pet). Então a “mãe” da vez tem que buscar a garrafa, voltar pra o lugar de onde ela foi chutada de costas e deixar a garrafa em pé, enquanto isso as outras crianças se escondem. Depois de deixar a garrafa, a “mãe” sai para procurar as outras crianças, se ela achar alguém, diz o nome de quem achou e bate a garrafa no chão. Qualquer criança que estiver escondida pode chutar novamente a garrafa, desde que a “mãe” não veja, desta forma ela tem que pegar novamente a garrafa e todos podem voltar a se esconder (inclusive quem já havia sido encontrado). A pira termina quando todos foram encontrados. E a próxima “mãe” é a criança que foi a primeira a ser encontrada. Nas fotos que seguem pude registrar a pira-garrafão em seus vários momentos.



Foto 11: Uma criança chuta a garrafa para longe.



Foto 12: “A mãe” vai buscar e volta de costas



Foto 13: as crianças se escondem.



Foto 14: a “mãe” encontra as crianças.

Cunha (2004) ao pesquisar as brincadeiras de um grupo de crianças que brincavam livremente em uma rua e uma Praça do Município de São José dos Campos, São Paulo, mostra que essas crianças também brincavam desta mesma brincadeira, mas na sua pesquisa as crianças chamavam a brincadeira de “*Bicão, chuta-litro, pé-no-litro, pé-na-lata*”. Além desta brincadeira, as outras piras (pira-alta, pira-cola, etc.) também são apreciadas pelas crianças do assentamento e foram identificadas entre as crianças do interior de São Paulo.

Magalhães *et. al.* (2003) ao falarem das brincadeiras de crianças na comunidade do Riacho Doce<sup>13</sup>, identificaram as mesmas brincadeiras de pira. Inclusive a “pira-garrafão”, que as crianças do Riacho Doce chamam de “Pira-garrafa”.

Essas brincadeiras (assim como outras) formam um arcabouço de jogos, brinquedos e brincadeiras que são comuns a qualquer criança, como uma herança passada de geração em geração e que se repete em muitos espaços e tempos, fortalecendo a interatividade das culturas infantis e ao mesmo tempo corroborando a sua especificidade.

Percebo que as brincadeiras que envolvem movimento são as preferidas e congregam meninos e meninas. Mas há também a separação de gêneros quando o assunto são as brincadeiras de futebol (para os meninos) e boneca ou casinha (para as meninas). O interessante é como as crianças recriam o mundo adulto, especialmente as meninas nas brincadeiras de casinha e maquiagem, por exemplo.

Neste caso, podemos perceber que as brincadeiras de meninas remontam a uma reprodução da vida das mulheres, seja no trabalho doméstico ou em atitudes tomadas como tradicionalmente femininas (a maquiagem, por exemplo); já no caso dos meninos não há indicativos que as suas brincadeiras reproduzam a vida cotidiana de um homem adulto, mas remetem as aventuras: subir em árvores, jogar futebol, correr e etc.

Parece claro que, nas brincadeiras que são passadas tradicionalmente de geração em geração, as aprendizagens culturais das meninas apontam para a constituição de um sujeito calmo, comportado, que saiba organizar um ambiente (pré-requisitos para uma boa esposa), e no caso dos meninos, se constitui um sujeito aventureiro, forte, audacioso, ideal do sujeito moderno. Embora, não posso deixar de reconhecer, nem todas as brincadeiras de hoje que as crianças do assentamento brincam tragam estas características, assim como as meninas brincam hoje de muitas brincadeiras consideradas de meninos e vice-versa, mas é importante refletirmos que tipos de aprendizagens culturais estão sendo apropriadas pelas crianças quando brincam.

As piras, por exemplo, são momentos em que todos participam, não importando a idade ou o gênero, neste sentido cada uma tem seu nível de participação. As crianças menores podem ser o chamado “café-com-leite” por não terem a mesma habilidade dos maiores para se esconder ou correr. Então, na pira, a figura do “café-com-leite” é um sujeito que participa da

---

<sup>13</sup> A comunidade do Riacho Doce foi criada a partir de ocupações de terrenos no entorno da Universidade Federal do Pará, no Bairro do Guamá em Belém.

brincadeira, mas, se for o primeiro a ser pego, não será a “mãe”. Desta forma, as crianças menores podem participar da brincadeira. As piras reforçam a característica da interatividade nas culturas infantis, justamente congregando todas as crianças.

Nos encontros, quando as crianças brincavam livremente elas sempre brincavam de pira-garrafão e eu observava estes comportamentos. Os irmãos maiores levavam os menores para se esconder com eles. Um dia uma das meninas pequenas não queria ser a “mãe”, então a sua prima maior se ofereceu para ser. Os conflitos nesta brincadeira surgiam quando quem era encontrado primeiro se negava a ser a mãe na próxima rodada, ou quando as crianças menores “atrapalhavam” a brincadeira, não se escondendo direito, o que atraía a “mãe” para os esconderijos das crianças maiores.

Arenhart (2007) e Correia *et. al* (2007) em suas pesquisas com crianças do MST identificaram várias brincadeiras comuns, também identificadas entre as crianças do Assentamento Mártires de Abril. Mas algumas especificidades podem ser notadas nas três pesquisas: a de Correia *et. al* (2007) o estudo ocorre em um acampamento, onde a ameaça de despejo e confronto com a polícia é muito presente, nesta pesquisa as autoras relatam que as brincadeiras das crianças envolvem a reelaboração de vivências dos acontecimentos do acampamento, então as crianças brincam de assembleia, de ocupação, entre outras ações que vivenciam em seu cotidiano.

No caso da pesquisa de Arenhart (2007), que se dá em um assentamento, que possui uma escola do MST, a autora também relata que as brincadeiras das crianças também envolvem as vivências no movimento, principalmente na escola, onde elas fazem suas místicas mostrando vários acontecimentos relacionados à luta dos Sem Terra, como as ocupações, os confrontos com a polícia, com os fazendeiros.

As crianças do Assentamento Mártires de Abril, por sua vez, manifestaram poucas vezes a relação entre as vivências no movimento e suas brincadeiras, uma delas ocorreu em nosso primeiro encontro em que elas cantaram uma música do movimento. Inclusive quando falam a respeito dos momentos de encontros dos *Sem Terrinhas* elas não relataram brincadeiras como as relatadas por Arenhart (2007) e Correia *et. al*. (2007).

Acredito que esta questão pode ser entendida a partir de algumas diferenças nas pesquisas no que se refere ao espaço e a forma como cada pesquisa analisou as brincadeiras. Na pesquisa de Correia *et. al*. (2007), o espaço era um acampamento, onde esta vivência da luta está mais corporificada e a ameaça de confronto é real; as autoras observaram nas

brincadeiras das crianças a reelaboração do que elas viviam, mas mostravam também que elas brincavam como qualquer outra criança.

Na pesquisa de Arenhart (2007), o espaço era um assentamento em que a escola que as crianças pesquisadas freqüentavam era no próprio assentamento e seguia os princípios educativos do MST; a autora observou as crianças sempre na escola ou em atividades em que os educadores estavam coordenando. Então apesar do distanciamento das crianças da luta real, na escola elas tinham um contato com essa luta através das místicas e das histórias das lutas do movimento que faziam parte de suas aprendizagens.

As crianças do Assentamento Mártires de Abril além de estarem distantes no tempo das lutas pela terra, pois o assentamento já tem dez anos, a escola do assentamento não segue os princípios do MST; e no caso o levantamento das brincadeiras foi feito perguntando às crianças e observando alguns momentos de brincadeira livre. O que se pode concluir é que a escola tem papel principal na consolidação da identidade *Sem Terrinha* e embora isso seja trabalhado nos encontros, se não houver um trabalho cotidiano (que deveria ser feito pela escola do movimento) as questões tão importantes para a constituição dessa identidade *Sem Terrinha*, como as histórias de lutas do MST e participação nos espaços do movimento, ficam distantes do dia-a-dia das crianças.

É claro que as crianças do Assentamento Mártires de Abril não são menos *Sem Terrinhas* que as de outros espaços, o que quero chamar a atenção é para a importância da escola como um espaço em que esta identidade se forja e consolida-se. Quando há um distanciamento das lutas, é papel da escola reviver esta luta através das místicas, das histórias de lutas.

Vimos neste tópico que as brincadeiras das crianças têm uma forte influência da cultura amazônica com suas visagens e assombrações e o espaço das águas como lugar para as brincadeiras. Percebemos também que as crianças brincam das mais variadas brincadeiras, sempre em grupo. As piras são as brincadeiras que congregam todas as crianças: meninos e meninas de todas as idades, e quem sabe por isso é a brincadeira mais presente no cotidiano das crianças. Estas brincadeiras mostram que as culturas infantis produzidas pelas crianças do Assentamento Mártires de Abril têm uma relação com a cultura geral, pois muitas brincadeiras são encontradas em outras pesquisas com crianças de outros contextos. Mas, também, possuem especificidades que se configuram no contato com as praias e rios, visagens e assombrações típicas da nossa região.

### 4.3 – As crianças do Assentamento e a Televisão

Ao pretendermos analisar as culturas infantis não podemos deixar de falar da influência dos produtos culturais na constituição dos sujeitos. A indústria cultural explora a necessidade dos sujeitos para que eles, ao se identificarem com determinado produto possam consumi-lo e assim, esta indústria tem se tornado peça fundamental na formação psíquica dos sujeitos (MEURER, 2002).

Dentre os produtos que configuram a indústria cultural, optei por falar especificamente da Televisão, pois durante as oficinas as crianças falavam em alguns momentos da TV e percebi então que este é o principal produto cultural que faz parte de suas vidas. Segundo Borges (2004), a Televisão aproxima as crianças do mundo adulto e desfaz o universo protegido da infância, pois expõe a criança a conteúdos considerados adultos de forma simples e direta, temas que as crianças não teriam acesso através dos pais ou professores. Esses conteúdos farão parte dos processos de construção de identidade.

Na cultura do consumo a mediação do cotidiano dos cidadãos passa a pautar os processos identitários ao divulgar estilos de vida, padrões de comportamento e símbolos de prestígio social. Sobretudo, a mídia televisiva – por seu alcance – tende a diluir os contornos nítidos entre sujeito e objeto. Introduzindo-se no cotidiano das pessoas, a cultura televisiva alude à busca incessante pelo prazer e promove a evitação do estranhamento frente ao mundo material e frente ao outro humano. Cria possibilidades identificatórias para crianças e adolescentes que ampliam as possibilidades anteriormente mediadas mais estritamente pelos pais. Sua pedagogia não segrega ou diferencia idades, suas informações são acessíveis a todos, não criando geografias sociais diferentes para adultos e crianças (MONTEIRO, 2009, p. 51).

Podemos ver que a Televisão passa a ditar comportamentos pois, a identificação com o outro ideal, presente na TV gera no sujeito uma dimensão de falta e o leva busca da satisfação do prazer imediato de se tornar como seu ídolo, este processo leva a diluição das individualidades e a homogeneização dos modos de ser e agir. Se a construção da identidade está relacionada com as experiências que o indivíduo vivencia ao longo da vida, o que podemos dizer de crianças que passam mais tempo assistindo TV do que na escola ou com seus pais (Idem).

Borges (2004, p. 36) afirma que toda pesquisa que pretende falar da influência da TV para as crianças deve levar em conta o modo como elas a utilizam, pois “a compreensão das determinações da tecnologia exige que se considere os modos como é usada e os contextos e processos sociais de que participa”.

De acordo com Duarte (2008), 98% dos lares brasileiros possuem aparelhos de TV, e os brasileiros tendem a passar cerca de três ou quatro horas diariamente em frente a TV. Esta autora traz dados que comprovam que as crianças brasileiras são um segmento significativo dos espectadores da TV, inclusive no horário nobre, onde as crianças de 8 a 14 anos representam o maior percentual de telespectadores de novelas.

No Brasil o tempo que a criança passa na escola ainda é reduzido e as opções de lazer para as famílias de baixa renda são limitadas. Somado a isso, os canais de conteúdo exclusivo para crianças são pagos e apenas acessíveis a crianças de médio a elevado poder aquisitivo, assim como as opções de atividades fora da escola (esportivas, por exemplo). Por isso, é fácil entender que a principal diversão em família seja assistir a TV aberta e que milhões de crianças fiquem em casa assistindo a Televisão enquanto esperam seus pais chegarem do trabalho (DUARTE, 2008).

Podemos pensar então como os conteúdos da TV chegam às crianças, e de que forma ela faz parte de suas vidas. Duarte (2008) fala da concepção em que o sentido que se constroi entre a mídia e o sujeito está ligado ao universo cultural em que estão inseridos.

A mídia é vista como processo institucionalizado onde diferentes atores se reúnem e se confrontam, buscando alcançar alguma síntese de significados – por mais provisória que esta possa ser. O receptor não é tido como alguém que apenas absorve passivamente o conteúdo do que é veiculado nas mídias, mas, ao contrário, como alguém que participa ativamente da produção de sentido, dentro de uma dada lógica cultural e que lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados (p. 19).

A relação das crianças com a Televisão é de muito fascínio. Assim como ela está cada vez mais presente na vida dos adultos, se faz presente também na vida das crianças. Já vimos até aqui que as crianças do assentamento brincam bastante nos espaços em que convivem, o que me leva a crer que a Televisão não é o principal meio de diversão das crianças, mas não podemos negar a sua influência.

Nos enunciados discursivos abaixo vemos que a Televisão está presente no cotidiano das crianças nos momentos de descanso, presente nos turnos 160 a 163; de diversão, nos turnos 151, 152, 155 e 156; e nos turnos 157, 158 e 159 a TV aparece nas conversas com adultos.

**147)** Luana: a senhora assiste *Bela, a Feia* (novela exibida pela TV Record)?

A: não.

**148)** Luana: é na dez que passa.[+--+]

**149)** Tatiana: aquela mulher era tão bonita, tá feia!!!![+--+]

**150)** Luana: tem o Rodrigo, ele briga muito com a Bela, e ela quer sair da agência dele. Passa a noite, mas não é muito tarde que passa.

A: e vocês gostam de novela?

**151)** Tatiana: eu só gosto de *Caminho das Índias* (novela exibida pela *TV Globo*)

**152)** Luana: eu gosto de *Bela, a feia*. Agora tá sendo bacana. Quando acaba o Jornal da Record, começa.[+--+]

**153)** Tatiana: eu vou assistir hoje.

**154)** Luana: quando acaba o jornal da Record que começa. Passa primeiro o desenho, mas é cedo.

(Grupo 01)

**155)** Bruna: eu janto e fico lá em casa assistindo televisão.[+--+] Aí eu fico vendo aquela novela e quando acaba aquela novela, a *Bela a feia* eu espero até a mamãe chegar da escola, quando ela chega, eu durmo.

**156)** Laura: eu assisto *Bela, a feia*. Às vezes o papai me briga e eu durmo. Às vezes eu assisto até o final *Bela, a feia*.

(Grupo 02)

A: e sobre o que vocês conversam?

**157)** Wagner: quando alguém morre na televisão, a gente conversa, eu e minha tia.

**158)** Ana: eu converso com a mamãe. Eu assisto novela, só eu e ela que conversa.

A: conversam sobre a novela?

**159)** Ana: não, a gente fica só assistindo, e quando dá alguma coisa, eu grito mãe{--}. Porque tá passando coisa importante.

(Grupo 03)

A: o que vocês fazem em casa quando não estão na escola?

**160)** Elen: à tarde quando eu chego da escola, quando eu to muito cansada,(+) vou pra frente da televisão e tiro uma soneca. À noite eu brinco e assisto novela.

A: e então vai dormir?

**161)** Elen: não. Eu assisto todas as novelas, até *Casseta e Planeta* e depois eu fico acordada até meia noite.

**162)** Renata: eu acordo, tomo banho, brinco, depois eu tomo banho de novo pra ir pra escola.

A: e a noite?

**163)** Renata: à noite (...) eu assisto novela. Um dia eu assisti novela até quando acabou o *Casseta e Planeta*, fiquei acordada, fiquei acordada, fiquei acordada, minha mãe dormiu e eu fiquei acordada, aí eu fiquei com medo, depois quando terminou o outro filme, aí que eu fui dormir.

(Grupo 04)

A presença da TV ocorre principalmente a noite, como podemos ver nos enunciados acima, pois as crianças mencionam programas que passam neste horário, principalmente as novelas.

Apesar da maioria das novelas serem destinadas ao público adulto, elas estão na preferência das crianças de 4 a 11 anos. As crianças dedicam 25% de suas preferências a programas destinados a sua idade, ou seja, a maior parte do tempo que estão na frente da TV estão assistindo programas destinados ao público jovem/adulto (FISCHBERG, 2008).

Segundo Fischberg (2008), a preferência das crianças pelas novelas pode ser explicada pela facilidade de acesso ao código televisivo. Assim, a novela ao tratar de forma simplificada de temas adultos, antes de difícil acesso para as crianças (seja pela complexidade ou pela interdição) atrai a atenção das crianças que podem entrar no universo adulto por meio das tramas.

Essa questão é percebida nas falas acima, no diálogo com o Grupo 01, Tatiana e Luana nos turnos 149 e 150 demonstram dominar o enredo da novela que assistem e entendem os conflitos vividos pelas personagens. No caso do Grupo 03, Wagner e Ana revelam nos turnos 157, 158 e 159 como a novela pode aproximá-las dos adultos, pois pode virar tema de conversas entre eles.

Apesar de assistirem as novelas e programas adultos na TV, quando perguntei as crianças do assentamento qual é o seu programa de TV preferido, apenas uma criança não mencionou desenhos ou programa voltados para as crianças nos enunciados. *Pica-pau* foi mencionado três vezes (turnos 165, 166, 168); *Tom e Jerry* também é mencionado três vezes como o seu programa preferido nos turnos 166, 167 e 168; *Chaves* e *Ben 10* são mencionados duas vezes (turnos 167 e 168 – *Chaves* e 169 e 170 – *Ben 10*); *Sítio do Pica-pau Amarelo* e *Dragon Ball Z* são citados uma vez, respectivamente nos turnos 167 e 170.

A: e qual é o programa de TV que vocês mais gostam?

**164)** Tatiana: desenho.

**165)** Luana: desenho do *Pica-pau*.[+++]

**166)** Dário: do *Pica-pau*, *Tom e Jerry*.[+++]

**167)** Tatiana: eu gosto mais do *Chaves*. Eu gostava mais era do *Sítio do Pica-pau amarelo*. *Tom e Jerry* é bacana também.[+++]

(Grupo 01)

A: e qual o programa de televisão que vocês mais gostam?

**168)** Bruna: o meu é o *Chaves*, o *Pica-pau*, o *Tom e Jerry*.

(Grupo 02)

A: qual o programa de TV favorito de vocês?

**169)** Wagner: *Ben 10*. Eu gosto mais do *Ben 10* porque quando eu vejo ele, termina uma parte e já sei que tá na hora de ir pra escola. (☺)

**170)** Sidney: eu gosto do filme do *Ben 10*, hoje eu tava assistindo lá na escola. Assisti *Ben 10* e o *Hulk*. O desenho que eu mais gosto só é do *Ben 10* e do *Dragon Ball Z*.

**171)** Tânia: os programas que eu mais gosto, são os da cinco e da sete, todos os programas, menos jornal.

(Grupo 03)

A: e qual o programa de TV que vocês mais gostam de assistir?

**172)** Elen: eu gosto de *TV Globinho*.

**173)** Renata: eu também.

(Grupo 04)

Estes desenhos estão ligados aos super-heróis (*Hulk, Bem 10 e Dragon Ball*, por exemplo) e a personagens cômicos (*chaves, pica-pau, Tom e Jerry*). O que atrai as crianças para assistir estes desenhos são as aventuras, os dramas, as peraltices que os personagens vivenciam nos episódios.

Meninos que viram heróis extra-terrestres, aventuras com lutas e perseguições, um pássaro mal-criado se envolvendo em confusões, um menino pobre que nunca tem sucesso nas suas peraltices e a briga eterna entre um gato e um rato são os temas destes desenhos. Em comum eles têm a rapidez de desenvolvimento, são aventuras rápidas permeadas por comédia e drama.

Brait Júnior (2005) em sua pesquisa analisou como um grupo de crianças percebia a violência nos desenhos, analisando especificamente o desenho *Dragon Ball Z*, afirma que as crianças se identificam com os personagens com seus poderes mágicos e ao assistirem o desenho discutem o que fariam em determinadas situações, fingindo ser determinado personagem que lhes agrada. Essas crianças viam a violência das cenas de ação do desenho como uma aventura, contradizendo a percepção do adulto que vê esta violência como algo prejudicial, pois as crianças vêem como brincadeira a reprodução dessas cenas.

Acredito que Crianças como Wagner e Sidney que afirmaram gostar de desenhos nos quais os poderes mágicos e as lutas são explorados, podem ter a mesma identificação das crianças da pesquisa de Brait Júnior, embora eu não tenha visto nenhuma manifestação deles neste sentido.

Mas, como as crianças expressam essa preferência por estes desenhos? No turno 174, Luana afirma que gosta de *Pica-pau* por conta das coisas diferentes e divertidas que

acontecem nas suas aventuras. No turno 177, Bruna explica que gosta de *Chaves*, pois acha as “burrices” que acontecem no programa, muito engraçadas.

**174)** Luana: também a gente gosta mais do *Pica-pau* porque tem umas coisas legais que passam nele. Às vezes também diferente. Também o *Pica-pau* faz alguma coisa divertida.

**175)** Tatiana: mas não coisa errada. Tem coisa que passa na dez (*TV Record*), aí o homem já diz(...) aí é bom que essas televisão agora já tá dizendo os anos que não podem assistir.

A: aí vocês só assistem quando aparece da idade de vocês?

**176)** Tatiana: é.

(Grupo 01)

A: e por que vocês gostam desses programas?

**177)** Bruna: porque é bacana, é tanta burrice que ele faz que dá vontade de rir. Eu acordo de madrugada, quando ta passando *Chaves*, antes de dá aquele jornal do SBT?

(Grupo 02)

A diversão parece ser o que leva a criança a gostar de um desenho específico. Brougère (2004) nos fala que a diversão imediata sem a preocupação com um aprofundamento de temas ou com o futuro é o que atrai as crianças nesses programas. O interessante é que elas sabem que devem assistir aquilo que é indicado para a sua idade como Tatiana afirma nos turnos 175 e 176, mas essa regra não se aplica às novelas, pois vimos anteriormente que todas as crianças assistem novelas que não são indicadas para sua idade.

Além dos desenhos que são transmitidos pela televisão, as crianças do assentamento gostam também dos filmes. Alguns destes filmes são versões de alguns desenhos, mas as crianças demonstram também gostar de outros tipos de filmes.

A: e quais os filmes que vocês mais gostam?

**178)** Bruna: da *Barbie*, da *Xuxa*.

**179)** Laís: eu tenho o filme da *Xuxa*. [+++]

**180)** Bruna: tem filme do *Chaves*, do *Pica-pau*, filme do *Tom e Jerry*, do *Bob Esponja*. Eu tenho lá em casa, eu gosto de assistir. Por isso que eu fico a madrugada inteira sem dormir, porque eu boto todos{--} os DVDs.

(Grupo 02)

A: e quais os filmes que vocês mais gostam?

**181)** Renata: filme de desenho, eu tenho um monte de filme de desenho, mas não presta, minha mãe vai comprar outros.

**182)** Elen: eu gosto do *Tarzan*, *Barbie girl*, *As Três Mosqueteiras*.

(Grupo 04)

A: e qual o filme que vocês mais gostam?

**183)** Tânia: filme de terror. [++]

**184)** Sidney: tem dois filmes que eu gosto. Eu gosto do filme do *Dragon Ball Z*, do filme mesmo e *Jason vai para o inferno*.

**185)** Wagner: Lá em casa tem o DVD do *Jason vai para o inferno*.

**186)** Ana: como é? [++]

**187)** Wagner: é o Jason, ele morre, explode, aí o cara vai, cola os pedacinhos dele e forma o Jason, depois vai indo, vai indo e ele quer matar uma mulher e o filho dela. [++]

**188)** Tânia: ele quer matar três mulheres. [++]

**189)** Sidney: e a mulher mata ele porque ela tem aquela faca assim, que ela é poderosa e ela enfia aqui. Aí vai saindo as mãos dele assim, aí o diabo vai pegando ele, vai puxando ele. [++]

**190)** Ana: O meu filme preferido é desenho. A sereia a *Barbie* e filme de terror. [++]

A: e vocês gostam de filme de terror por quê?

**191)** Wagner: porque dá medo.

**192)** Sidney: eu assisti *Casa De Cera* de noite.

**193)** Wagner: muito firme *Casa de Cera*. [++]

A: não ficaram com medo?

**194)** Wagner: não.

**195)** Tânia: *Casa de Cera* é homem que mata as pessoas. (==)

**196)** Wagner: são dois. (==)

(Grupo 03)

Percebo nestes enunciados discursivos dois grupos de crianças com os respectivos filmes preferidos: as crianças menores que relatam gostar de filmes de desenho, geralmente com personagens já conhecidos, como a boneca Barbie (turnos 178, 182 e 190) e personagens de desenhos, que aparecem nos turnos 180, 182 e 184; e filmes de pessoas ligadas ao universo infantil da Televisão, especificamente a apresentadora Xuxa, que aparece nos turnos 178 e 179.

Nos turnos 184, 185, 192 e 193, um segundo grupo de crianças que são as maiores, afirmam gostar de filmes de terror e narram com muita excitação as cenas de extrema violência dos filmes nos turnos 187, 188, 189, 195 e 196. Para estas crianças, a diversão em assistir esses filmes está no medo que eles provocam e resistir a esse medo parece ser o que as motiva a assistir.

Sidney e Wagner, agora deixam claro sua preferência por enredos violentos, e podemos confirmar que eles percebem a violência como uma aventura, algo que deve ser superado, Sidney fala com orgulho, no turno 192, que assistiu *Casa de Cera* a noite, como se tivesse enfrentado um monstro e o tivesse vencido.

Porém, esses dois meninos que mencionam gostar de assistir filmes de terror são os mesmos que passaram parte da infância em um bairro muito violento e são os mesmos que gostam de brincadeiras mais violentas. A violência parecer ter um ciclo de vivências culturais que levam a ela e que advêm dela e as crianças reproduzem em seu cotidiano esta aprendizagem cultural. E neste sentido, a Televisão também tem sua contribuição.

A influência da TV na vida cotidiana das crianças também aparece na própria organização do seu cotidiano. Em um enunciado anterior no turno 169, Wagner afirmou que sabe o horário de se aprontar para ir à escola através do horário do seu desenho preferido. Vimos também que o horário de dormir se altera conforme o desejo das crianças de assistir a determinado programa, como podemos conferir nos turnos 156, 161, 163 e 181 anteriores. Este diálogo que segue ilustra esta questão:

**197)** Laís: eu assisto DVD da Xuxa, às vezes eu fico até acabar e coloco mais quatro.

A: mais quatro DVDs?

**198)** Laís: é. Eu vou colocando DVD toda hora, porque às vezes eu não consigo dormir, eu fico acordada até de manhã.

A: por que tu não consegues dormir?

**199)** Bruna: eu também às vezes não consigo dormir.

A: mas vocês sabem por quê?

**200)** Laís: a gente não sabe.

**201)** Bruna: é porque a gente fica assistindo assim aí perde o sono.

A: aí fica assistindo DVD a noite toda?

**202)** Talita: é.

A: mas o pai ou a mãe não briga?

**203)** Bruna: eles tão dormindo.[++]

A: mas no dia seguinte vocês não ficam com sono?

**204)** Laís: fico.

**205)** Bruna: no outro dia eu nem fico. No outro dia eu faço a mesma coisa.

**206)** Laís: quase todo dia eu faço também.[++]

(Grupo 02)

Embora as crianças não passem o dia na frente da TV, os seus horários são afetados por ela conforme o seu desejo de assistir um filme, sendo que podem vir a ficar a noite toda acordadas, como as crianças afirmam nos turnos 198, 199, 205 e 206.

E a facilidade de acesso aos aparelhos e filmes não causa nenhum impedimento das crianças terem acesso quando querem e pelo tempo que querem aos filmes, pois afirmam que os pais estão dormindo (turno 203), o que me leva a crer que elas fazem isso sem o consentimento dos pais, aproveitando os momentos em que estes estão dormindo.

Tanto neste caso como em outros momentos que as crianças mencionaram ficar até muito tarde assistindo TV, duas coisas precisam ser ponderadas: uma diz respeito a saúde das crianças, que necessitam de horários de descanso e do sono noturno. Outra questão é que a programação das televisões abertas depois das dez, onze horas da noite é inapropriada para as crianças por conter temas adultos. Percebemos claramente nestes enunciados a aproximação das crianças do mundo adulto, como nos falou Borges (2004), neste caso no que diz respeito a falta de limites de tempo em frente a TV.

Além da influência na organização do cotidiano, a TV também dita comportamentos, modos de viver a vida que são almejados pelas crianças:

A: e quais são as músicas que vocês gostam de ouvir?

**207)** Bruna: a música da Xuxa, da Rebelde.

**208)** Laura: eu gosto da música da Rebelde. É legal. Eu amo a Rebelde e a Moranguinho.[+++]

A: e por que vocês gostam dessa música?

**209)** Bruna: porque é bacana.[+++]

**210)** Laura: porque a gente queria participar.[+++] Eu quero participar, só que eu ainda não sou grande, e eu ainda não sei as músicas.

**211)** Bruna: eu também. Mas um dia eu vou chegar lá.

A: você quer dançar igual a elas?

**212)** Laura: eu quero cantar e quero dançar igual elas. Eu quero ser tudo delas.

**213)** Bruna: porque elas são bonitas, mas é minha vida,(☺) eu não sou elas, então eu vou ver o que Deus faz por mim.

(Grupo 02)

Nestes enunciados acima as crianças afirmam gostar das músicas do *Grupo Rebelde*, que protagonizava uma novela de mesmo nome no SBT. Quando lhes perguntei por que elas gostavam do Rebelde as crianças afirmaram nos turnos 210 e 211 que queriam participar do grupo. E dizem nos turnos 212 e 213 que querem ser igual a elas porque elas são bonitas.

A diluição das individualidades e a homogeneização dos modos ser e agir falado por Monteiro (2009) se confirma nos turnos 212 e 213. Podemos verificar o processo de identificação no enunciado de Laura no turno 212, quando ela afirma que quer “ser tudo” das

cantoras do grupo. Essa identificação, também sentida por Bruna, gera o sentimento de falta nestas crianças, pois se alguém afirma que ser tudo que o outro é, provavelmente não se sente feliz consigo. Isto se faz mais evidente no turno 213, quando Bruna diz “elas são bonitas” e depois “eu não sou elas”.

A televisão tem ditado o comportamento dos adultos desde que se tornou presente no cotidiano das pessoas. Ela retrata a realidade, mas também a modela e apresenta de acordo com o interesse de grupos hegemônicos que estão a ela ligados. A TV apresenta um mundo ideal onde as pessoas felizes são ricas, tem carros bonitos, roupas caras e bonitas e que sempre conquistam seus ideais. A pobreza é, na maioria das vezes, ligada ao sofrimento, ao feio, ao que não deve ser imitado. Não estranha que as crianças queiram “ser” os personagens criados para entreter e que não tem nenhuma ligação com o mundo real, pois são investidos do ideal de sujeito já mencionado. Embora almejem ser uma das personagens da TV, as crianças têm consciência da distância que separa os personagens do seu mundo real, mas ainda assim depositam esperanças de um dia vir a ser como elas.

A influência da TV na formação do Eu é muito grande. Temas adultos, violência, sexo, beleza, poder, competitividade, individualismo são alguns dos conteúdos que são internalizados pelas crianças no seu contato com a televisão. Mas o que podemos fazer? Desligar a TV? Proibir a criança de assistir? Monteiro (2009) aponta que o contexto social pode vir a oferecer outros conteúdos para dialogar com os conteúdos da TV, pois esses conteúdos não são assimilados passivamente pelos sujeitos e entram em diálogo com outras vivências culturais.

Acredito que a primeira medida a se tomar já acontece com as crianças do Assentamento Mártires de Abril: a televisão não é o seu único meio de divertimento. Este é um passo importante, mas discutir os conteúdos é fundamental. Ignorar ou não conversar sobre coisas que são exibidas na TV é permitir que isso chegue à criança de forma superficial e muita vezes deturpada. É importante que a televisão seja discutida e não ignorada, pais e educadores têm uma função fundamental nesse debate.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### OS SEM TERRINHAS SAEM DE CENA

*“Nós lutamos para que as crianças que moram na rua podem ter mais esperança, que tenham casa para eles, comida e estudo para eles. Então nós trabalhamos para ajudar as outras pessoas também”. (Volnei, 8 anos)*

ARENHARD, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, p.14.

Não existe texto acabado, este chega ao seu desfecho por hora, mas certamente será o início de muitos outros textos. Busquei ao longo do texto realizar a árdua tarefa de falar sobre crianças de um contexto específico, um assentamento do MST. Procurei explicar, com a ajuda de vários teóricos do tema, como as crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST veem sua infância; como elas estão inseridas nos diversos espaços estruturais e como constroem sua cultura específica.

Podemos ver que muito se falou e conceituou a infância ao longo da história e pouco se ouviu as crianças sobre o que elas pensavam sobre sua infância. As crianças do assentamento dizem que ser criança é brincar, definindo a brincadeira como a atividade que as constitui como sujeitos. A brincadeira faz parte do seu dia-a-dia e está presente em todos os momentos.

As crianças que contribuíram com este estudo fazem parte de um movimento de luta pelo direito a terra, e fazer parte do MST influencia na sua constituição. O MST tem uma visão de infância que busca alternativas a um modelo de criança universal, esta visão se consolidou por meio de conquistas em relação à forma como as crianças eram vistas pelo movimento. De testemunhas das lutas, marchas e ocupações, as crianças passaram a co-construtoras das lutas de seu povo e consolidaram a sua identidade como *Sem Terrinha*.

Como *Sem Terrinhas* as crianças do MST participam da organicidade do movimento, lutando por seus direitos. Nos enunciados das crianças do assentamento, vimos que a participação destas crianças se dá nos encontros de *Sem Terrinhas* e que elas aprendem nestes encontros sobre seus direitos e sobre os princípios do MST, sendo que esta aprendizagem se dá de forma lúdica. Outra aprendizagem importante é a da história das lutas dos Sem terra. Neste sentido a escola é o palco principal em que a identidade Sem terrinha irá se consolidar, e como o assentamento pesquisado não possui uma escola com os princípios do MST estas aprendizagens estão um pouco distantes do cotidiano das crianças.

Vimos também como as crianças do assentamento percebem os vários espaços estruturais em que estão inseridas. No espaço doméstico destacam-se as relações entre as crianças e seus familiares. O cuidado permeia estas relações, e se expressa tanto no carinho, nos cuidados com a saúde, quanto com a proteção em relação aos perigos que rondam o espaço em que as crianças se encontram, e quanto à sexualidade. A contradição se faz presente quando falamos de impor limites as crianças, que, como podemos ver é realizado de forma autoritária e por meio de castigos físicos. As crianças afirmam que não gostam que seus pais lhes batam e que isso é o lado ruim de ser criança.

No espaço doméstico ressalta-se o poder do adulto sobre a criança que se realiza pela violência, configurando um modelo de relação familiar pautado na dominação de uma geração sobre a outra potencialmente dependente e mais frágil.

No espaço da produção verificamos que as crianças reconhecem que trabalhar pertence ao mundo dos adultos. O fato de serem do MST, que tem o trabalho como princípio educativo lhes possibilita entender que nem todo trabalho é degradante e que é por meio do trabalho que elas fazem parte de sua comunidade. Assim, elas falam do trabalho de ajuda, que seria uma forma da criança contribuir com sua comunidade e aprender. Vimos também que mesmo quando seus pais têm que recorrer aos bicos de vendas nas praias da ilha, as crianças relatam histórias lúdicas que vivenciaram acompanhando seus pais neste trabalho.

No espaço da cidadania temos a escola que surge na fala das crianças do assentamento com críticas em vários aspectos. A principal delas é o autoritarismo dos professores, que se expressa em gritos, ameaças e castigos corporais. Outra questão é falta de momentos lúdicos na sala de aula, o que faz com que as crianças prefiram as atividades fora de sala e que tenham a compreensão de que devem aprender a ler e escrever apenas para passar de ano ou para serem aceitos socialmente. Todas estas questões reforçam a necessidade de que o MST lute por uma escola no assentamento que siga os princípios do movimento.

Ao analisarmos as culturas infantis produzidas pelas crianças do Assentamento Mártires de abril, passamos primeiro pela sua relação entre pares e vimos que as brincadeiras, principalmente os apelidos se colocam numa fronteira entre o lúdico e a violência, pois quando uma criança se sente ofendida pelos apelidos reage de forma agressiva. Em alguns momentos a relação entre as crianças é agressiva, fruto de uma sociedade em que a violência tem se tornado a resposta para muitas questões. Assim, as crianças internalizam e praticam isso em suas relações.

Uma questão interessante na análise das culturas infantis foram as possibilidades que o espaço em que as crianças vivem lhes oferece. No contexto praiano são relatadas várias experiências que focalizam a riqueza e as belezas naturais da Ilha de Mosqueiro e do Assentamento. O espaço do assentamento com uma grande variedade de árvores, a piscina e os espaços em geral são o palco de diversas brincadeiras e servem de alimento ao imaginário das crianças principalmente em torno das visagens e assombrações comuns na cultura amazônica.

As brincadeiras que fazem parte do arcabouço cultural das crianças do assentamento são as piras, as brincadeiras de boneca, casinha, futebol, maquiagem, entre outras. Verificamos que há uma separação entre meninos e meninas quando as brincadeiras são de casinha, maquiagem e futebol. Mas quando se tratam das piras, essa separação não existe. Estas brincadeiras, com especial destaque para a pira-garrafão, congregam as crianças de todos os gêneros e idades. A pira-garrafão é a brincadeira preferida das crianças do assentamento, e nela as crianças enfrentam situações de conflito e solidariedade graças à dinâmica que envolve as piras, entendidas como um patrimônio das crianças e passadas de geração em geração.

Por fim, analisei a influência da TV nas culturas infantis e na constituição das crianças do assentamento. Elas manifestaram em seus enunciados discursivos assistirem programas de TV direcionados a adultos, principalmente as novelas. Porém, apesar de assistirem novelas seus programas de TV favoritos são os desenhos, a maioria de personagens cômicos, embora os meninos mais velhos manifestassem gostar de desenhos que envolvem super-heróis. Em relação aos filmes percebemos que as crianças menores (até 08 anos) gostam de filmes infantis, mas as crianças maiores gostam de filmes de terror.

Apesar de apresentarem em suas cenas um alto nível de violência, as crianças que gostam de filmes de terror parecem sentir a violência do filme como uma aventura, assim como assistir os filmes no período da noite também se torna uma aventura para elas. A TV influencia as crianças do assentamento no que se refere aos seus horários que são alterados para assistir programas que são exibidos a noite. O comportamento também é influenciado, pois duas meninas manifestaram na entrevista querer ser como seus ídolos.

Estas questões vistas no desenvolvimento deste resultado de pesquisa dizem respeito a uma infância específica: a das crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST. As crianças nos falam de uma infância onde a brincadeira é o modo de agir sobre o mundo, construindo culturas e recriando as verdades estabelecidas. Elas desafiam e interrogam a Pedagogia quando nos dizem quem são da forma mais simples possível (“*eu brinco até no banheiro*”) e sem precisar de grandes verdades.

As crianças nos mostram as contradições e conflitos que vivenciam numa sociedade em crise, que ao mesmo tempo em que deposita na infância a esperança de mudança, exclui de forma cada vez mais perversa as crianças, seja pela fome, pela exploração, pelo silenciamento e pela violência.

Elas nos falam da criança camponesa assentada do MST: testemunhas, co-construtoras e herdeiras das lutas de todas as crianças que morreram lutando por sobrevivência ou pela conquista da terra; crianças que, conscientes de seus direitos, lutam por um mundo justo para todos e o fazem com sorrisos, brincadeiras e sonhos.

A contradição é marcante no que se refere à inserção das crianças do assentamento nos espaços doméstico e da cidadania. Pois, se nestes espaços a criança é cuidada e protegida, quando falamos em impor limites, o poder de dominação sobre a criança é exercido com violência. Essa não é uma vivência exclusiva das crianças do assentamento, mas se faz presente em todas as classes, ancorado no discurso de proteção à infância, mas que visa disciplinar corpos e mentes infantis.

O que pode vir a fazer a diferença para as crianças do assentamento é a sua inserção em um movimento de luta onde elas podem lutar por seus direitos. Acredito que elas já nos dizem nesta pesquisa o que lhes tem sido negado: o direito a brincar na escola e o direito ao diálogo na família. Nenhum movimento está livre da contradição, porque é formado por sujeitos de diferentes formações e visões de mundo. Mas o MST pode a partir de seus espaços de formação problematizar estas contradições e na sua superação criar novas relações entre as gerações.

Acredito que a luta que se trava no assentamento para que a escola volte a seguir os princípios educativos do MST deve ser intensificada, para que as crianças possam ter este espaço de luta mais próximo de seu cotidiano. E possam lutar pelo direito de serem ouvidas, pelo direito ao diálogo e por espaços onde possam ser crianças e vivenciar a brincadeira.

As críticas que as crianças fizeram a escola que freqüentam apontam a necessidade de uma educação dialógica e lúdica, que respeite o tempo da infância e incorpore as culturas infantis como um saber específico das crianças. Acredito que um movimento que defende uma *educação com/para valores humanistas e como um processo permanente de formação/transformação humana* (MST, 1999b) muito tem a contribuir com as crianças nas lutas por seus direitos.

Concluo que a contradição na relação adulto/criança faz com que as crianças do assentamento vivenciem relações de dominação nos espaços doméstico e da cidadania. E a escola do MST pode ser o espaço de resistência e de emergência de conhecimentos emancipatórios para a superação dessas formas de regulação da infância. Para que os espaços

doméstico e da cidadania possam se converter em espaços de relações emancipatórias (SANTOS, 2007).

Cabe ressaltar que, se nestes espaços em que a contradição na relação adulto/criança está presente, a criança sofre dominação, na brincadeira é que ela pode vivenciar da forma mais livre a sua infância. A brincadeira é, para as crianças, o modo de agir sobre o mundo e recriá-lo através de seu imaginário. Neste movimento as crianças produzem sua cultura específica, carregada de suas experiências e da cultura que lhes cerca. A brincadeira torna-se então uma linguagem específica da criança. Isto não quer dizer que exista brincadeira apenas na infância, mas é neste período da vida que ela adquire a função de instrumento simbólico de ação sobre o meio para produzir cultura.

É na brincadeira que a criança se liberta da dominação dos adultos e pode criar relações emancipatórias. Vimos, por exemplo, que nas piras as crianças estabelecem relações de solidariedade. Nesta brincadeira ocorre a interação entre as crianças de todas as idades e gêneros e a proteção e cuidado com as crianças pequenas configura-se na figura do café-com-leite. Devido à dinâmica da brincadeira, os conflitos são resolvidos rapidamente para não prejudicá-la.

Resolver estes conflitos pode significar reelaborar as regras do jogo ou reivindicar o cumprimento de tais regras. Na pira-garrafão as crianças do assentamento fazem isso em meio a negociações que envolvem o poder que cada grupo específico possui: os irmãos mais velhos podem usar ameaças com irmãos mais novos, estes por sua vez podem também ameaçar contar para os adultos, diante deste entrave, geralmente os mais velhos cedem, porque não querem que a brincadeira acabe. Alguma criança que se sente prejudicada pode reivindicar não ser a próxima mãe da brincadeira (por achar que a mãe espiou onde ela se escondeu), nestes casos era comum que se iniciasse a brincadeira de novo.

Em meio à brincadeira, as soluções encontradas pelas crianças para a resolução de conflitos são conhecimentos emancipatórios, pois são provenientes de lutas internas, travadas nas relações de poder entre os grupos dentro da categoria infância. Emancipatórios porque produzidos com vistas à transformação de uma realidade e pautados nas formas de ver o mundo típicas das crianças, ou seja, não lhe são impostos.

Ressalto que na brincadeira, a produção de trocas desiguais (SANTOS, 2007) também pode ser observada. Ela se manifesta na imposição pela indústria cultural de comportamentos e até de brinquedos e brincadeiras às crianças. Nos enunciados das crianças

do assentamento constatamos a presença da Televisão no cotidiano dessas crianças. O bombardeamento de propagandas acontece tanto nos horários dos programas de crianças quanto nos horários nobres. Estas propagandas que trazem novos brinquedos, cada vez mais modernos, ou com os últimos lançamentos de bonecos, roupas e acessórios de algum personagem de desenho ou filme exercem sobre a criança o desejo de consumo para a satisfação de se tornar o ídolo e vivenciar a vida de personagens por meio de um objeto.

Nessa lógica de consumo, em que o mais importante é ter, as relações entre as crianças se dão por trocas desiguais entre aqueles que têm e os que não têm. Assim, aqueles que não possuem bens na sociedade de consumo são relegados a minoria carente e desamparada da população de crianças e são alvos de campanhas de doação de brinquedos, pois os produtos culturais homogeneizantes precisam chegar a todos e controlar o comportamento de todos, ditando modos de ser e agir.

A transformação desta realidade só pode se dar na brincadeira, principalmente quando as crianças perpetuam brincadeiras como as piras, que fizeram parte das culturas infantis ao longo dos séculos e hoje sobrevivem em muitos contextos a revelia dos novos e atrativos jogos que surgem a cada mês.

Na brincadeira ocorrem então, tanto trocas desiguais, impulsionadas pela lógica do consumo, quanto a construção de relações emancipatórias, pautadas nos saberes das crianças. Na brincadeira é possível compreender a infância pelas próprias crianças, pois elas precisam participar ativamente da construção de saberes sobre ela. Os enunciados das crianças que foram analisados neste texto nos mostram algumas características da brincadeira:

*As crianças se inserem no mundo do brincar desde o momento em que internalizam a cultura que as cerca:* a partir do momento em que se inserem no mundo de significados culturais que a cercam, a criança entra em contato com a brincadeira, inicialmente pela mediação do adulto e depois mediada por seus pares mais experientes.

*Na brincadeira circulam saberes próprios da infância, que são passados entre as gerações e são constantemente reinventados:* estes saberes configuram as culturas infantis de todas as crianças e de cada criança de um contexto específico.

*É na brincadeira que as crianças dão sentido as suas relações, criando estratégias de convivência e negociando:* estas relações podem ser emancipatórias, quando pautadas na construção coletiva de soluções de conflitos entre as crianças, ancorados no próprio saber da

criança. E podem ser trocas desiguais quando pautadas pela imposição de modos de ser e agir pela indústria cultural.

*As crianças agem sobre o mundo na brincadeira, construindo e vivenciando saberes relacionados a todos os âmbitos de suas vidas:* a brincadeira é o meio pelo qual a criança age no mundo, é através do ato de brincar que a criança se constitui como sujeito.

*A lógica do consumo produz na brincadeira, por meio da diferenciação entre os que possuem e os que não possuem, trocas desiguais:* a imposição de modos de ser e agir, por meio de produtos culturais que alimentam uma lógica de consumo, leva as trocas desiguais na brincadeira.

*A brincadeira é uma forma de linguagem para a criança:* ela torna-se a forma através da qual a criança se comunica e constrói discursos sobre o mundo.

*Por fim, é na brincadeira que as crianças se constituem como sujeitos:* todas as experiências pelas quais a crianças passa na brincadeira serão fundamentais para a formação de um sujeito social-histórico, problematizador da realidade e transformador.

A visão moderna de criança acabou por produzir visões contraditórias a respeito da infância. Apesar de vermos a criança como um sujeito capaz de produzir seus próprios conhecimentos, a modernidade afastou gradativamente a criança da vida adulta, no sentido de que ela tem participado cada vez menos da sociedade, a não ser quando a própria sociedade necessita de sua autonomia (sua capacidade consumidora, por exemplo). A relevância dada ao universo infantil, em certa medida, acabou isolando-o de outros universos que compõe a sociedade. Esse afastamento é mais presente em grupos que tentam construir um conceito de criança universal, sem levar em conta a realidade em que esta vive.

Esse afastamento da vida social se verifica a partir da noção de direitos da criança. E algumas questões são relevantes neste sentido: a partir da segunda guerra mundial, onde as crianças foram as vítimas de crimes cruéis, a humanidade se volta para discutir os direitos da infância, sendo que a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1989, vem ser a culminância destas discussões. O paradoxo que se coloca é que mesmo esta extensa pauta de direitos não garantiu e não garante por si só a melhoria nas condições de vida das crianças no mundo todo. Pinto e Sarmiento (1997, p. 12) nos dizem sobre isso:

Essa proclamação, a que se vieram associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de

pobreza, como se tem agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida.

Os paradoxos da modernidade não param por aí: cada vez mais os adultos valorizam que o melhor para as crianças é estarem junto, e estão cada vez mais socialmente afastados; cada vez mais se proclama a prioridade que a criança deve ter, e cada vez menos se pensam políticas sociais e económicas que levem em conta sua opinião; a escola é importante para a sociedade, mas os conhecimentos produzidos pelas crianças são cada vez mais desvalorizados (considerados coisa de criança), enfim, são inúmeros os paradoxos que surgiram a partir da visão moderna de criança. Parece-nos, em última análise que quanto mais a sociedade moderna se importa com as crianças, mais as afasta da vida social.

É claro que esses paradoxos se explicam em parte pelo fato de que um discurso ou uma legislação por si só não vão mudar a situação da infância no mundo. A situação é muito mais complexa e passa por mudanças na sociedade que não dependem apenas de vontade política, mas de uma mudança estrutural na sociedade, pois mesmo em contextos onde o desenvolvimento económico é grande, grande são também as violências cometidas contra a criança, revelando que os problemas que as atingem não são apenas de ordem económica, mas também da ordem da discriminação, violência doméstica, exploração sexual e moral.

É interessante verificar também que em relação à substância dos direitos das crianças, descritos por Pinto e Sarmiento (1997) como protecção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos); provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e participação nas decisões sobre sua vida e sobre as instituições de que faz parte, verificamos mais uma vez contradições na sua efectivação. Sendo que, o que menos tem sido realmente efectivado é o da participação, dado que se levando em conta as características infantis, este direito entra em contradição com o de protecção.

As crianças precisam de protecção porque não podem agir com maturidade, então não lhes é garantido o direito de participar das decisões da sociedade, pois podem ser vítimas de manipulação e enganação. Desta forma, as crianças são apenas os destinatários das decisões dos adultos em relação a sua protecção e provisão, sem que possam efectivamente participar da construção dessas medidas.

Não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de

facto o direito à participação social à partilha da decisão nos seus mundos de vida (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 20).

Por fim, chegamos a desenhar um quadro dos direitos da infância com a seguinte configuração: os direitos de provisão e proteção são uma realidade para uma pequena parcela das crianças e tem crescido substancialmente a violência contra a infância, seja em países ricos, em desenvolvimento ou nos grandes bolsões de pobreza. O terceiro sentido de seus direitos, a participação, tem sido uma realidade cada vez mais distante, à medida que os outros dois aumentam (não apenas nesse caso, há possibilidade de que nenhum dos três sejam uma realidade), porque a visão que se tem é que este direito entra em contradição com o de proteção, visto que as crianças são vistas como imaturas pela sociedade que as protege.

Todas estas questões remetem ao fato de que a brincadeira não pode ser apenas uma construção teórica, mas deve se corporificar no direito das crianças de vivenciá-la da forma mais intensa possível. Ou seja, o direito a se desenvolver por meio da brincadeira sai do campo pedagógico e psicológico para configurar no campo social e antropológico. A brincadeira pode ser o meio através do qual a criança agindo sobre o mundo e transformando-o, possa exercer efetivamente o seu direito a participação na sociedade.

Nós adultos temos que buscar entender que devido à brincadeira ser uma linguagem para a criança, esta só poderá exercer seu direito de participação por meio da ludicidade, da brincadeira. A sociedade precisa aceitar que alguém pode construir algo “sério” por meio do brincar. Acredito que somente quando aceitarmos a criança como o sujeito que brinca, poderemos mudar nossas práticas e as crianças poderão participar efetivamente da sociedade.

Minha intenção neste texto não foi construir algo totalmente novo, mas exercitar o pensar na perspectiva da criança. O que aponto como característica da brincadeira já foi explorado por outros estudiosos. Minha intenção é contribuir para a construção de novos saberes a respeito da infância que sejam ancorados nas vozes das crianças.

Assim como as crianças do Assentamento Mártires de Abril me conquistaram com sua sabedoria e desprendimento para falar sobre suas vidas e seus modos de ser e agir, espero que sensibilizem o leitor atento para que ouça as crianças. E ao ouvi-las perceba, como eu percebi, que mesmo dominando as grandes teorias a respeito da infância, os mais qualificados para falar da infância são as próprias crianças. A nós pesquisadores cabe a tarefa de traduzir suas falas, usando nosso conhecimento para dar sentido (para os adultos) ao que as crianças nos dizem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes bakhtinianas. in: CORRÊA, P.S.A. **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

ANDRADE, Maristela. Violências contra crianças camponesas na amazônia. in: MARTINS, J.(Coord.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

ARAÚJO, T., DABAT, C. e DOURADO, A. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. in: DEL PIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Educação da Infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento**. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acessado em 06/08/2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia in: GOUVEA, M. & SARMENTO, M. **Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

BARRA, Sandra e SARMENTO, Manuel. **Os saberes das crianças e as interações na REDE**. 2002. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>>. Acessado em: 14/03/2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo – SP: Cortez, 2003.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno**. Florianópolis: UDESC, 2006 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 22/07/2008.

BORBA, Angela Meyer. **As Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos**. 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf)>. Acessado em 23/11/2006.

BORGES, Eliane M. **Identidade e Resistência: as Crianças e as Representações Televisuais de Corpo e Sexualidade**. Campinas – SP: UNICAMP, 2004 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 16/08/2010.

BRAIT JÚNIOR, Roberto. **Em busca das esferas do Dragão**. Uma interpretação da leitura das crianças sobre o Dragon Ball Z. São Paulo: PUC-SP, 2005 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 16/08/2010.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.161-176, jan./jun. 2000. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 11/07/2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. in: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola do Campo em Movimento. in: **Currículo sem Fronteiras**. v 3, n. 1, pp. 60-81, Jan/Jun, 2003. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org.br](http://www.curriculosemfronteiras.org.br)

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. in: CALDART, R. CERIOLI, P. KOLLING, E.(Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 4).

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. in: DEL PIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. in: GARCIA, Regina Leite. **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREIA, Luciana. GIOVANETTI, M. A. & GOUVÊA, M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 143-166. dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008.

CUNHA, Camila T. **Traços da Cultura Infantil: Um estudo com grupos de crianças que brincam livremente**. Campinas-SP: UNICAMP, 2004. (dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 22/07/2008.

DELGADO, Ana Cristina C. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.82-102, Jan/Jun 2006. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acessado em: 08/08/2006.

DEL PIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DONOSO, Miguir T.V. **Representações Sociais das Famílias sobre Violência Física na Infância como Forma de Educação**. Belo Horizonte – MG: Faculdade de Medicina da

UFMG, 2006 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 10/08/2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. 2003. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>>. Acessado em: 14/03/2007.

DUARTE, Rosália. (org.). **A Televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRIANI, Maria das Graças C. & SANTOS, Lana E. S. A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília 2007 set-out; 60(5): 524-9. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 10/08/2010

FERREIRA DOS SANTOS, João D. **Violência no sertão da ressaca** – a negação dos direitos da população infanto-juvenil em Vitória da Conquista, Bahia (1997-2005). São Paulo: PUC, 2007. (Tese de Doutorado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Gênese e desenvolvimento do MST**. Caderno de formação n° 30. São Paulo: MST, 1998.

FISHBERG, Josy. Telenovela como porta de entrada para o mundo adulto, in: DUARTE, Rosália. (org.). **A Televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLORENTINO, Manolo. e GOÉS, José R. Crianças escravas, crianças dos escravos. in: DEL PIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina L.(Org.). **Novos Olhares Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003b. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008

KOLLING, E. MOLINA, M. e NERY, J. (Org.) **Por Uma Educação básica do Campo (memória)**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 1).

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, Jader & VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acessado em: 08/08/2006.

MAGALHÃES, C.; SOUZA, A. e CARVALHO, A. Piras no Riacho Doce. In: CARVALHO A. *et. al.*(orgs). **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (O Brasil que brinca, Volume I)

MARTINS, Beatriz O. S. M. **O que dizem as crianças de um bairro de periferia, sobre as experiências da infância na época contemporânea**. Florianópolis: UDESC, 2004. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 22/07/2008.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. in: MARTINS, J.(Coord.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEURER, Flávio R. **Gente Inocente!? e a transformação da criança em atração midiática: um programa de TV como mediação da crise da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 16/08/2010.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, Mai/Ago. 2005.

MONTEIRO, Patrícia A. M. **A relação Televisão/Criança/consumo na construção de identidades**. Juiz de Fora – MG: UFJF, 2009 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 16/08/2010.

MONTEIRO DUARTE, Antônio Valdir M. **Memórias (In) Visíveis: narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará (1900 – 1950)**, 2008. Disponível em <[www.ufpa.br/ce/ppged](http://www.ufpa.br/ce/ppged)>. Acessado em: 02/05/2009.

MOURA, Marina de. **A noção de infância no Brasil na Década de 1930: Uma análise da revista Infância**. São Paulo: PUC-SP, 2007. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 17/07/2008.

MST. **Caderno de Educação n° 12**. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. São Paulo, MST, 2004.

\_\_\_\_. **Crianças em Movimento: As mobilizações infantis do MST**. São Paulo, MST, 1999a.

\_\_\_\_. **Princípios da Educação no MST**. 3ª ed. São Paulo: MST, 1999b.

NUNES, Teófila. **A formação política dos jovens do MST**. Belém: UFPA, 2005 (Trabalho de Conclusão de Curso)

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção *Infans* – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997.

PINTO, M. & SARMENTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. in: PINTO, M. & SARMENTO (coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moiminho, 1997.

POUBEL E SILVA, E. F. S. **De Criança a Aluno:** as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). São Paulo: USP, 2006 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 20/07/2008.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade:** condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Campinas-Sp: UNICAMP, 2006. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 22/07/2008.

REIS, Magali dos. **À imagem e semelhança:** Um estudo sobre a Imagem da Criança nas Pinturas de Eliseu Visconti, Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall. Campinas: UNICAMP, 2007 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 17/07/2008.

REIS JUNIOR, João A. Decifra-me ou devoro-te. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 65, p. 59-70, jan./abr. 2005. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 11/07/2008.

SABAT, Ruth R. **Infância e Gênero: o que se aprende nos filmes infantis?** 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm)> acessado em: 15/04/2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea.** 2006. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>>. Acessado em: 14/03/2007.

\_\_\_\_\_. **Ser Criança e Herói no jogo e na vida:** A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. (Tese de Doutorado) Disponível em: <[www.bdtd.com.br](http://www.bdtd.com.br)> acesso em: 08/07/2009.

SANTOS, Boaventura de S. **A Crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Vol. 1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ludimila O. **Na corda bamba:** O espaço da criança na obra de Lygia Bojunga. Brasília: UNB, 2006. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 22/07/2008.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, Mai/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância.** 2003. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho)>. Acessado em 23/03/2007.

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002a. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** 2002b. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho)>. Acessado em 23/03/2007.

SARTORI, Elisiane. Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. **Cadernos Pagu** (26) janeiro-junho de 2006: pp.253-278. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008.

SAUD, Cláudia Maria L. R. **Com a Palavra as crianças:** os Sentimentos de alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental. São Paulo: PUC-SP, 2005. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>>. Acessado em 17/07/2008.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. in: DEL PIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, pg. 7 a 31/ ,2 março/ 2001 Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 16/06/2008.

SOARES, Natália F. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. 2002.** Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>> . Acessado em: 14/03/2007.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.169-199. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:** com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. São Paulo: USP, 2008 (Dissertação de Mestrado).

TOMÁS, Catarina A. As crianças como prisioneiras do seu Tempo-Espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.41-55, Jan/Jun 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acessado em: 08/08/2006.

\_\_\_\_\_. **A infância no contexto da globalização: que riscos? 2002.** Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>>. Acessado em: 14/03/2007.

TOMÁS C. e SOARES N.. **O cosmopolismo infantil: uma causa (sociológica) justa.** (2004). Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/>>. Acessado em: 14/03/2007.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança.** 2006. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482)>. Acessado em: 08/03/2007.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente.** 6ª ed. . São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANOLLA, Silvia R. S. Indústria Cultural e Infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acessado em: 12/07/2008.