

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Renata Maria de Carvalho Schimitz

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE CRIANÇAS QUE VIVEM EM UMA
COMUNIDADE DE FUMICULTORES**

Dissertação de Mestrado

Irati

2015

RENATA MARIA DE CARVALHO SCHIMITZ

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE CRIANÇAS QUE VIVEM EM UMA
COMUNIDADE DE FUMICULTORES**

Dissertação apresentada como requisito Parcial à obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Comunitário, Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração em Desenvolvimento Comunitário, da UNICENTRO.

Linha de Pesquisa 2: Processos do Desenvolvimento Humano nos Contextos Comunitários.

Orientadora: Profa. Dr^a Maria Fernanda

IRATI

2015

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

S335	<p>SCHIMITZ, Renata Maria de Carvalho. Experiências sociais de crianças que vivem em uma comunidade de fumicultores. -- Irati, PR : [s.n], 2015. 98f.</p> <p>Profª Drª Maria Fernanda Bagarollo Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná.</p> <p>1. Desenvolvimento humano – dissertação. 2. Psicologia infantil. 3. Criança - brincar. 4. Relações sociais – escola. 5. Fumicultura.. 6. Vida no campo - lazer. I. Bagarollo, Maria Fernanda. II. UNICENTRO. III. Título.</p> <p>CDD 20 ed. 155.4</p>
------	---

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA MARIA DE CARVALHO SCHIMITZ

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE CRIANÇAS QUE VIVEM EM UMA COMUNIDADE DE FUMICULTORES

Dissertação aprovada em 12/06/2015 como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Fernanda Bagarollo

Instituição: UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Jaima Pinheiro de Oliveira

Instituição: UNESP/UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Ivone Panhoca

Instituição: UMC - Universidade de Mogi das Cruzes

Irati, 12/06/2015

“Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado” (PAULILO, 1999: 140 – 141).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a vida, uma família maravilhosa e amigos companheiros.

Ao meu esposo, Lauro Luiz Schimitz e as minhas filhas, Iasmin, Isabela e Lanca, o meu muito obrigada pelo apoio, carinho e incentivos, principalmente, nos momentos em que precisei estar ausente.

Aos meus compadres, Marcelo e Jobaraí, que me acolheram em sua casa, e com muito amor e prontidão acompanharam as minhas angústias e alegrias.

Ao meu pai, que mesmo de longe, esteve presente em pensamento com sua frase, *“quem planta, colhe”*...

A minha mãe, que mesmo não estando mais presente entre nós, sempre me incentivou nos estudos.

A minha sogra, que sempre esteve presente nas horas de minha ausência, agraciando e amenizando com o seu jeito prestativo de ser.

A minha gratidão às amigas Carla e Samarah, pelo apoio, carinho e compreensão.

O meu sincero agradecimento à amiga Soeli, que me acompanhou e apresentou as famílias de fumicultores para o estudo da pesquisa.

As famílias da comunidade do Rio Corrente, o meu agradecimento pela abertura e compreensão durante as minhas visitas.

Ao Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Bagarollo, em especial, o meu respeito, admiração e agradecimento. Você é parte desta histórica. Obrigada pelos ensinamentos e paciência, no tempo em que trabalhamos juntas.

Ao professor Dr. Gilmar Carvalho, que talvez mesmo sem perceber, foi uma pessoa fundamental na decisão de continuar nessa caminhada... você é muito especial!

A Prof^a. Dr^a. Jaima Pinheiro de Oliveira e a Prof^a. Dr^a. Ivone Panhoca, obrigada pelas significativas contribuições. Elas permitiram outro avanço na escrita deste texto.

À UNICENTRO e todo o Colegiado do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário.

RESUMO

Este estudo é embasado pela perspectiva histórico-cultural que tem em Vygotsky seu principal representante. Para esse referencial o homem é constituído nas relações sociais, mediadas pelo outro, pela linguagem, pelos instrumentos. Nessa direção, conhecer as experiências sociais de um determinado grupo, possibilita refletir sobre seu desenvolvimento e entender maneiras de ser e estar no mundo. Assim, partimos da ideia de que as crianças que nascem e crescem em comunidades rurais, mais especificamente na agricultura do fumo, apresentam formas distintas de ser criança daquelas que nascem na cidade, têm interesses diferentes nas atividades de brincar, na escola, no lazer, na vida familiar. Conhecer tais experiências possibilita pensar formas de atuação em diversas esferas, como por exemplo, na escola, nos serviços de saúde, nos espaços de trabalho quando essas crianças crescem se inserem no mercado de trabalho, nas atividades de brincadeira e lazer ofertadas pela região. Assim, este estudo teve como objetivo investigar as experiências sociais vivenciadas pelas crianças que nascem no campo, em especial, as crianças pertencentes à comunidade de fumicultores da região do Rio Corrente, do município de Irati, no Paraná. Para realizar esse estudo buscou-se aproximar e investigar junto às crianças, aos pais, os irmãos, os parentes, os vizinhos, o dono da mercearia local, a catequista da igreja, membros da comunidade, outros moradores da região, por considerar que, nessas experiências sociais ocorre a participação de todas as pessoas envolvidas. Observou-se também a escola São Valdomiro Xavier, situada no centro urbano da cidade de Irati, onde as crianças dessa comunidade estudam. O estudo foi de natureza qualitativa do tipo estudo de caso e permitiu-nos construir e analisar as práticas e costumes das crianças com base nos dados coletados. As informações do campo foram obtidas durante os meses de Outubro de 2013 a Junho de 2014, e teve como procedimentos de coleta e registros o diário de campo, a fotografia, a observação, entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos, num total de doze crianças de zero a doze anos, juntamente com seus familiares e membros da comunidade em geral. Desse material foram selecionados relatos, indícios que evidenciavam as experiências cotidianas das crianças nos diversos espaços em que circulam e que são determinantes para o seu desenvolvimento. Utilizou-se o Método Hermenêutico Dialético na análise das entrevistas. O conjunto dos dados permitiu a organização do material em três eixos temáticos: O brincar e o Lazer das crianças no campo, o processo educacional das crianças, conhecimentos sobre o viver no campo: agricultura de fumo e atividades domésticas. A partir dos dados coletados e do referencial teórico que permeou a construção do trabalho, foi possível constatar que as crianças que vivem no campo se desenvolvem em meio à natureza, com um amplo espaço para as brincadeiras em grupos, convivem com outros costumes enquanto estão na escola da cidade, participam dos afazeres domésticos das famílias em que estão inseridas. O modo com que essas crianças se relacionam com o tempo e o espaço é diferente das crianças da cidade. Para elas a relação entre o brincar e trabalhar está interligado e é transmitida pela família como forma de preservar os costumes. Na escola as crianças do campo realizam trocas de experiências diferentes das trocas acontecidas no campo, e consolidam aprendizagens mediadas pelo professor. Observou-se ainda que essas crianças conhecem sobre agrotóxicos e os malefícios do fumo, vivem, a partir das informações recebidas dos pais, uma situação financeira diferente, pois as famílias recebem maior quantidade de dinheiro pelo plantio do fumo uma vez ao ano e

aprendem desde cedo estocar alimentos já que moram longe dos mercados maiores da cidade. Por fim, nessa análise considerou-se também a importância da família e da escola como componentes da comunidade em que estão inseridas. Os resultados obtidos permitem afirmar que o modo de viver das crianças dessa comunidade é o resultado da junção das tradições vividas pelos seus pais e avós, trazidas pelo tempo e das formas de vida urbana, vivenciadas fora da comunidade, na maioria das vezes na escola.

Palavras chaves: crianças, relações sociais, desenvolvimento humano, fomicultura, vida no campo.

ABSTRACT

This study is based on the historical and cultural perspective, which has Vygotsky as its main representative. For this frame of reference, the person is constituted in the social relations mediated by others, by language and by instruments. Therefore, being acquainted with social experiences from a given group enables the reflection over development and the understanding of ways of being in the world. Thus, considering children born and raised in rural communities, more specifically in tobacco farming communities, show different ways of being a child when compared to children born and raised in the cities, with different kinds of activities, school, leisure and family life. Understanding such experiences enables us to think of the ways of thinking within several levels, such as the school, health services, the workspaces these children are inserted when they reach the age to start working and leisure activities offered by the region. Thus, this study aims at investigating the social experiences lived by children born in rural areas, specially the children from the tobacco farming area of Rio Corrente, municipality of Irati, in the State of Paraná. In order to conduct this study, the link and close relation between the children, parents, siblings, relatives, neighbors, the local market owner, the church's catechist, members of the community and other residents of the area was closely observed. The School of São Valdomiro Xavier, located in the urban center of Irati, where children from the studied community go to, was also closely observed. The study was of qualitative nature and allowed to build and analyze the practices and habits of children, based on data collected from October 2013 to June 2014. Data collection and registration procedures included a field diary, photography, the observations made, the semi-structured individual and group interviews and twelve children from zero to twelve years of age, along with their relatives and members of the community in general. Accounts and evidences have been selected in order to demonstrate everyday experiences in places where children are found in and which are determinant to their development. The Hermeneutic-Dialectic method of inquiry was used for this study. The set of data allowed the organization of the material in three different themes: how children play in the countryside, the educational process of children and the knowledge of life in the countryside: tobacco farming and domestic chores. Based on the collected data and theoretical referential which permeated this study, it was possible to verify that children who live in the countryside grow up amidst nature, having plenty of space for group games, living together with different customs while they are in the city school, participating in the domestic chores of their families. The way these children relate with time and space is different than children from the city. For them, the relation between playing and working are connected and passed on by the family as a way of preserving the customs. When at school, children from rural areas carry out experience exchanges different than the exchanges taken when they are in the countryside, and also consolidate the apprenticeship mediated by the teacher. It was noticed that children also understand about pesticides and how tobacco can be harmful, live by what they are told by their parents, have a different financial condition due to the fact families receive more

money for planting tobacco once a year, and also learn from an early age to stock food, since they usually live far from the bigger supermarkets in town. Finally, this analysis has also considered the importance of family and school as components of the society they are inserted in. The obtained results allow us to affirm that the way of life of this community children is the result of the joining of traditions lived by their parents and grandparents passed on by time and urban ways of life lived outside the community, mostly at school.

Keywords: children, social relations, human development, tobacco farming, life in the countryside.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	19
A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	19
O DESENVOLVIMENTO HUMANO: LEIS GERAIS	19
1.1 O PENSAMENTO E A LINGUAGEM	24
1.2 A LEITURA E ESCRITA	27
1.3 A ATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	29
CAPÍTULO 2	36
A VIDA NO CAMPO	36
CAPÍTULO 3	45
AS CRIANÇAS DO CAMPO	45
MÉTODO DA PESQUISA	45
3.1 APROXIMAÇÃO DO CAMPO	45
3.2 NATUREZA DO ESTUDO	47
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	47
3.3.1 O CAMPO	48
3.3.2 APROXIMANDO-NOS DAS CRIANÇAS: UM OLHAR PARA AS FAMÍLIAS	51
3.4 COLETA DOS DADOS	60
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	61
CAPÍTULO 4	63
VIVÊNCIAS NO CAMPO: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS	63
4.1 O BRINCAR E O LAZER DAS CRIANÇAS NO CAMPO	64
4.2 O PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS	74
4.3 CONHECIMENTOS SOBRE O VIVER NO CAMPO: AGRICULTURA DE FUMO E ATIVIDADES DOMÉSTICAS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
APÊNDICE B - CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO	98

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)
FAEP	Federações da Agricultura do Paraná
FETAEP	Federações dos Trabalhadores na Agricultura dos Estados do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SEAB	Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento
SINDITABACO	Sindicato da Indústria do Tabaco da Região Sul do Brasil
SINDIFUMO	Sindicato das Indústrias do Fumo
SIPT	Sindicato Integrado de Produção de Tabaco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas pela Infância

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das crianças pertencentes à região urbana, cada vez mais engajadas em tecnologias e consumo, é o contexto no qual tenho vivido durante todo meu percurso na área educacional como professora do Ensino da Educação Básica. Contudo, a entrada no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, me trouxe a vontade e oportunidade de conhecer e analisar o desenvolvimento das crianças que vivem na região rural e que, possivelmente, têm suas particularidades. Esse desejo ocorreu na medida em que a região onde a UNICENTRO está inserida é fortemente rural e grande parte da demanda local, seja na escola, em serviços de saúde, em atividade de lazer, no comércio, etc, é composta por crianças do campo. Por acreditar que a universidade tem um compromisso com a produção de conhecimento também para comunidade local, considere relevante conhecer as crianças que por essa região circulam, contribuindo para sua aprendizagem, desenvolvimento e atendimento de suas necessidades.

Em busca de referenciais para o embasamento do trabalho, encontramos muitas pesquisas sobre a educação no campo, sobre a plantação do fumo em pequenas comunidades e sobre o trabalho infantil na agricultura. Contudo, procuramos trazer com essa pesquisa, contribuições para o estudo do desenvolvimento infantil, com ênfase nas relações sociais das crianças com o meio em que vivem.

No decorrer do meu estudo no curso de Magistério (1992) e da minha graduação em Pedagogia (2007), mantive o contato com leituras de autores que estudaram e contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil e da constituição do sujeito, como um ser social, como Vygotsky (1991), Elkonin (1998), Leontiev (1988), Huizinga (1971) e outros de linhas diferentes de estudo.

Considerando as demandas locais e o referencial teórico que faz sentido em minha formação, as questões de pesquisa são: quais as experiências sociais das crianças que vivem em comunidades de fumicultores? Como elas se sentem em escolas urbanas? De que modo o brincar e o lazer acontecem? Há relações de

trabalho na vida dessas crianças? Quais as perspectivas as famílias tem para essas crianças?

Para responder as questões acima, este estudo teve por objetivo investigar as experiências vivenciadas pelas crianças que nascem no campo, em especial, as crianças pertencentes à comunidade de fumicultores da região do Rio Corrente, do município de Irati, no Paraná.

Ao compreender que as experiências sociais das crianças do campo são muito diferentes das nascidas nas cidades e que são determinantes do modo como elas entendem o mundo, se desenvolvem e constroem suas histórias, o referencial teórico escolhido para embasar essa pesquisa é a perspectiva histórico-cultural que tem como principais expoentes Vigotski¹, Leontiev e Luria, advindos da Psicologia Soviética. Nessa teoria de desenvolvimento humano podemos encontrar um pensamento fortemente dedicado ao estudo da cultura como fundamental para o indivíduo constituir o seu sistema simbólico de representação da realidade. É por meio de um universo de percepções e significações que o indivíduo constrói e interpreta o mundo (VYGOTSKY, 1997).

Vygotsky descreve a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997, p. 106). Então, para Vygotsky, a cultura é a integralidade das produções humanas (técnicas, científicas, artísticas, tradições, instituições e práticas sociais); ou seja, tudo que não é nos dado pela natureza, é obra do homem.

Segundo Vygotsky (1998), é através da interação que a criança modifica e é modificada pelo ambiente e pela cultura, podendo ser assim, compreendida como sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento. Enfim, a criança participa desde cedo de uma sociedade, que tem valores e costumes próprios, e é através das experiências sociais e interações com outros seres humanos, especialmente com os que fazem parte do grupo em que elas estão inseridas, que ela se desenvolve e se constrói como ser integrante do mundo social. A esse grupo é atribuído o papel de

¹ A diferença na escrita do nome do autor citado corresponde ao modo como é escrito nas obras referenciadas no texto. Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em Moscou em 1934, com apenas 38 anos. Formou-se em Direito, História e Filosofia nas Universidades de Moscou e A. L. Shanyavskii.

proporcionar a criança espaços ricos de possibilidades, envolvendo-a no contexto social à sua volta.

O interesse pelos estudos relacionados às crianças sempre esteve presente em minha vida, e desde muito cedo, no sétimo ano do ensino fundamental, já sabia que seria uma professora. Anos se passaram até que chegou o momento de cursar o Magistério. Após quatro anos de estudo no curso de Magistério chegou o momento da escolha para a Graduação. Tudo transcorreu tranquilamente, pois, também já tinha me decidido a cursar a Licenciatura em Matemática.

Logo no primeiro ano da Faculdade de Matemática, comecei a lecionar para as crianças e sempre foi para mim, muito gratificante, pois, a inocência e a alegria com que elas recebiam as propostas das atividades que realizava em sala, me fortaleceram na caminhada como professora.

Após quatro anos do término da Graduação em Matemática, tive a oportunidade de cursar uma Pós-graduação em Educação Matemática, que foi uma bolsa de estudos doada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Na finalização dessa Pós-graduação, tive como tema de trabalho de conclusão de curso, “A Formação do Aluno dentro da Escola”. Após cinco anos do término da Pós-graduação, voltei a estudar, cursando Graduação em Pedagogia, e finalizei o meu curso com um trabalho de pesquisa na área de Matemática, envolvendo, a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I.

Contudo, toda a minha trajetória profissional e como pesquisadora demonstrou a necessidade de um estudo que respondesse a novas questões sobre as crianças. E isso me direcionou para um trabalho de pesquisa voltado às crianças de uma região ainda não estudada por mim.

Dentro deste contexto da região rural, busquei responder questões que nortearam o trabalho que teve como objetivo, investigar as experiências sociais vivenciadas pelas crianças que nascem no campo, em especial, as crianças pertencentes à comunidade de fumicultores da região do Rio Corrente, do município de Irati, no Paraná.

Dessa forma, ao escolher trabalhar com as famílias, em especial com as crianças dessa comunidade, a análise do espaço físico, costumes, vida familiar e social, tornam-se elementos indispensáveis na observação e análise.

Essa região chamada de Rio Corrente está localizada aproximadamente a oito quilômetros do Município de Irati-PR. O Município fica na região Centro-Oeste do Paraná, com 58.957 habitantes e um território de 999,516 km² (BRASIL, 2014), sendo que 79,94% da população concentram-se na área urbana e 20,06% concentram-se na área rural.

Segundo o quadro da divisão administrativa vigente em 1º de julho de 1957, o Município de Irati é formado pelos distritos de Irati, Gonçalves Júnior, Guamirim e Itapará. O território do Município é bastante acidentado, sendo dois terços, aproximadamente, montanhosos. Nesse município, destacam-se a serra da Esperança, onde se localizam o cerro de Nhá Cota, com 1.000 metros de altitude, e o morro da Ordenança, com 950 metros. No revestimento florístico, predominam as capoeiras, cabendo uma terça parte às matas. Entre os cursos d'água, contam-se o rio dos Patos, o Curatuva, o das Antas, o Preto e o Riozinho. No Curatuva há uma cachoeira cuja força, avaliada em 250 H.P., é aproveitada pela Empresa de Força e Luz de Irati.

O clima é temperado e, em geral, saudável, como o de todo o Sul do Estado, variando a temperatura desde o mínimo de 5 graus centígrados abaixo de zero até o máximo de 38 graus. No inverno chega-se a registrar muitas geadas e as chuvas caem com mais intensidade de setembro a fevereiro. Há também ocorrências, de águas sulfurosas, não exploradas, e xisto betuminoso em formações subterrâneas não muito profundas.

Dos estados que cultivam o tabaco na Região Sul, o Paraná está em 3º lugar na produção nacional. A partir de 2007 a área plantada na região paranaense se elevou de 11% para 19% na produção brasileira (SEAB², 2013).

De acordo com o SINDITABACO (2013), dos municípios paranaenses, 180 são produtores de tabaco, sendo que o Núcleo Regional de Irati está entre as maiores concentrações de produção.

O Município de Irati é responsável por aproximadamente 26% de toda a produção de tabaco do Estado do Paraná (SEAB, 2013).

No Paraná predomina o tipo Virginia e sua produção concentra-se nos Núcleos Regionais de Irati, Ponta Grossa, Curitiba, União da Vitória e Guarapuava.

² Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento

É também conhecido como fumo de estufa, cujo processo de secagem é realizado com o calor artificial, através de lenha ou luz elétrica. Já o tipo galpão, cuja colheita consiste no corte do pé e a secagem se processa naturalmente, em galpões e sem o uso de lenha que se emprega nas estufas (SEAB, 2013).

Diante desse contexto rural, particularmente uma comunidade de plantadores de fumo, buscou-se trabalhar com a pesquisa de natureza qualitativa, embasada em reflexões e pressupostos de Minayo (2010); González Rey (2002) e do próprio trabalho de método de Vigotski (2000). Minayo (2010, p.21), diz que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. De todas as características da pesquisa qualitativa, o envolver-se do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, de tal maneira como eles vivem, com seus costumes, faz dos resultados o produto da interação entre eles e assim, considerou-se como importante todos os fenômenos estudados. Para o estudo dos procedimentos metodológicos, embasou-se no estudo de caso, que segundo González Rey (2002), representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 156).

Embasados pelos autores como Vigotski (1991), Wertsch, Pino (2005), Bakhtin (1988), Lúria (2001), Elkonin (1998), Leontiev (1988), Brougère (1998) e outros colaboradores da mesma perspectiva, que consideraram que os seres humanos por meio das relações com o outro, constituem seus processos psicológicos tipicamente humanos, num contexto histórico e social do desenvolvimento, realizou-se primeiramente um reconhecimento do campo que seria o objeto de estudo. A partir desse levantamento, foi delineado o planejamento do estudo e da atuação em campo.

Assim, optamos por desenrolar nossas reflexões em quatro capítulos.

No primeiro capítulo a discussão central é o desenvolvimento infantil com base na teoria de Vigotski (1991) e seus colaboradores.

No segundo capítulo versa sobre a vida no campo e suas particularidades, incluindo também o contexto escolar das crianças do campo.

No terceiro capítulo, o foco é o método utilizado, os instrumentos de pesquisa, a forma como as informações do campo foram obtidas, os sujeitos da pesquisa e as peculiaridades das famílias estudadas.

No quarto capítulo, apresentamos nossas considerações sobre o material empírico, buscando articular as observações das vivências das crianças e suas significações com o referencial teórico.

As crianças do campo gostam de frequentar a escola da cidade, e afirmam que lá é o lugar onde elas aprendem a ler e escrever, fazer contas matemáticas, fazer atividade física e até a falar diferente de como estão acostumadas. Nesse caso, quando estão na zona urbana, elas estão em busca de um aprender, de uma forma de comunicação com o mundo diferente do delas, e apesar de se sentirem seguras e gostarem de morar no campo, buscam por mudanças, conhecimentos que as levem quem sabe, a serem professores, médicos, advogados, etc...

Entretanto, foi possível perceber as contradições do sistema educacional brasileiro quanto à proposta de ensino urbano para atender as crianças moradoras do campo. Por mais que a proposta pedagógica da escola em questão tivesse em seu Projeto Político Pedagógico textos pertinentes a esse atendimento, ficou visível a lacuna existente entre os conteúdos e a prática das crianças o espaço rural.

Contudo, através das falas de alguns pais, foi possível constatar que para eles, o estudo é considerado como um aprendizado diferente daquele vivido no campo pela criança, e que quando as crianças forem maiores, com o estudo, poderão decidir sobre o ficar no campo na continuidade da profissão de seus pais, ou procurar outro tipo de profissão na cidade.

Para essas crianças, os afazeres domésticos, como lavar louça, dar comida às galinhas, prender os cavalos são considerados como responsabilidades passadas pelos pais no dia a dia do campo. Muitas vezes associam essa ajuda aos momentos de brincadeiras.

As crianças dessa comunidade apresentam relação direta com o trabalho dos pais, conhecem o perigo que os agrotóxicos trazem à saúde, porque precisam ser guardados em locais separados da casa onde moram, mas acreditam em seus pais, quando eles falam da importância do seu uso, para que a safra do ano seja bem sucedida e o retorno financeiro seja bom.

Percebeu-se também que as crianças não entendem sobre a relação do pagamento da safra como sendo um único pagamento anual, e que por isso seus pais complementam a renda com a venda de verduras, galinhas, porcos, pêssegos e pepinos.

Para as crianças é mais visível a relação de pagamento que os clientes fazem no ato da compra com os complementos de renda de seus pais, pois muitas vezes estão presentes durante as negociações.

Todos os dados encontrados nessa pesquisa trouxeram-nos contribuições de reconhecimento do outro como ser social e histórico, como crianças que estão em desenvolvimento e que possuem sonhos e lutam pela sobrevivência no espaço rural.

E por fim, o trabalho nos trouxe novas questões, que não foi de interesse responder nesse momento, mas que são questões pertinentes a serem discutidas em outras pesquisas, como: O que acontece com as crianças do campo que estudam na cidade, após o término de seus estudos? Qual o caminho para que a escola esteja mais preparada para receber essas crianças que vêm de um contexto rural para a cidade? Como conscientizar os agricultores do fumo, sobre os cuidados necessários ao mexer com os agrotóxicos? Quais projetos poderiam acontecer nas imediações da comunidade rural que favorecessem o dia a dia das crianças?

Capítulo 1

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

O DESENVOLVIMENTO HUMANO: LEIS GERAIS

Este capítulo tem como objetivo expor proposições teóricas de Vygotsky e seus colaboradores, na busca de entender como se dá o desenvolvimento infantil estreitamente vinculado ao contexto social (VYGOTSKY, 1991). Esse capítulo fundamenta o presente estudo, na medida em que mostra que o grupo social em que a criança vive é determinante do modo como ela se desenvolve e da maneira como ela se coloca no mundo.

Para o autor, o desenvolvimento da espécie humana é muito diferente da espécie animal, sendo o desenvolvimento psicológico superior uma parte fundamental que compõem o desenvolvimento humano e que o diferencia de outras espécies. Com sua abordagem dialética, e sem desconsiderar participação que a natureza, representada pelo aparato orgânico, tem sobre o homem, Vygotsky, em seus estudos, afirma que o homem age sobre a natureza através do instrumento, e com essa ação ele provoca mudanças e cria novas condições para sua própria existência. O instrumento é o objeto social e mediador da relação do homem com o mundo. Ele tem a função de ampliar as possibilidades da ação do homem na transformação da natureza (VYGOTSKY, 1998).

Assim, segundo esse autor, o homem age sobre o ambiente externo, o transforma e, quando isso acontece, ele está transformando-se a si mesmo (VYGOTSKY, 1991).

Nesse sentido, entendemos que a existência de situações que propiciam a aprendizagem são diversas e que cada criança se desenvolve conforme a interação com os espaços em que está inserida (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o

produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1997, p. 33).

Ao longo do desenvolvimento humano, as relações entre o homem e a natureza, ou o homem e ele mesmo é regido pelo processo chamado de mediação. A mediação é o processo pelo qual a ação do homem sobre um objeto é mediada por um elemento. O processo deixa de ser direto e passa a ser mediada por um elemento. Por exemplo, a ação de um jardineiro sobre seu jardim é mediada pela colher de jardinagem. Neste exemplo o elemento mediador (colher) possibilita a transformação do jardim pela ação do homem (VYGOTSKY, 1998).

Esse elemento que tem como função mediar à ação do homem sobre um objeto é definido por Vygotsky (1998) como signo ou instrumento. O instrumento é orientado externamente, ele é responsável pela relação do homem com o seu ambiente.

Os signos foram denominados por Vygotsky, como instrumentos psicológicos, pois tem função de controlar as atividades psicológicas e é intrínseco ao indivíduo. Eles têm a função de ativar outra atividade psicológica, como por exemplo, a memória, a linguagem. Com a interiorização dos signos e suas articulações entre si, surge no indivíduo o que Vygotsky chamou de sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1989) também se dedicou ao estudo sobre os processos tipicamente humanos, os quais ele chamou de processos psicológicos superiores por se diferenciar de mecanismos de origem biológica, presentes também nos animais, tais como reações automatizadas, reflexos ou associações simples entre eventos.

Para o autor, os processos psicológicos superiores são processos mais elaborados, promovidos pela interiorização das relações sociais. São eles, a lembrança voluntária, imaginação, memória, o uso da linguagem, pensamento abstrato, entre outros (VYGOTSKY, 1989).

São inúmeras as implicações que os conceitos estudados e propostos por Vygotsky trazem para o estudo do desenvolvimento infantil, diante da condição de que a relação do homem com o mundo é mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana (REGO, 2008).

Com suas raízes na filosofia marxista, os estudos da abordagem histórico-cultural ocupam-se da relação entre o homem e o seu grupo social e entende que a constituição humana ocorre a partir das relações sociais mediadas pelos outros, pela linguagem e pelos instrumentos da cultura, esse, orientado externamente. No momento em que o homem modifica a natureza, ele também sofre alterações, sendo esse movimento, um movimento dialético (VYGOTSKY, 1991).

Nesse contexto o homem é “um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo”. (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

Para essa perspectiva teórica, quando uma criança nasce, ela é recebida pelos adultos que carregam com si uma história, uma condição linguístico-cognitiva e uma gama de instrumentos próprios de seu meio social. Assim, pelas ações e significações do outro, pela mediação de instrumentos da cultura que carregam suas crenças e costumes socialmente organizados é que as crianças vão se constituindo sujeitos e transformando seu aparato orgânico em um corpo que contém marcas tipicamente humanas. Nessa direção, considerar o contexto em que essas crianças estão inseridas é fundamental, pois a história da família e o local do nascimento da criança impactam de forma significativa o acesso às experiências sociais proporcionadas às crianças e tais experiências trarão contribuições no desenvolvimento e na aprendizagem (VIGOTSKI, 1995).

Para Vygotsky (1991), os instrumentos são utilizados pelos homens como a mediação entre eles e o ambiente e implica diretamente na atividade humana específica, sendo a ação transformadora do homem sobre a natureza. De acordo com o autor, instrumento é qualquer objeto existente, que exerce uma função indireta (mediada), como meio para se realizar alguma tarefa.

Embora, tanto o signo quanto o instrumento tenham função mediadora, eles estão separados, no desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY, 1991).

O instrumento tem a função de condutor da ação humana sobre o objeto da atividade, provocando mudanças no objeto e é orientado externamente. Em contrapartida, o signo, não promove nenhuma mudança no objeto da operação psicológica e é orientado internamente. “Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, P. 62).

De acordo com a visão histórico-cultural, o indivíduo é visto como participante do processo histórico e cultural, na medida em que interage no seu processo de

desenvolvimento (ontogênese) e produz cultura no processo de desenvolvimento da espécie humana (filogênese) (VYGOTSKY, 1991).

Para Vigotski (1991), o homem é um ser biológico (funções psicológicas elementares) e social (funções psicológicas superiores) membro e construtor da espécie humana. Assim, o seu desenvolvimento é determinado pelo processo de individuação, ou seja, do social para o individual em uma constante interação entre os fatos biológicos e os culturais, que passam por modificações ao longo da história humana.

Segundo Vigotski (1991), as funções psicológicas elementares são caracterizadas pelas ações involuntárias e pelas reações imediatas e sofrem controle do meio externo, estando presentes nas crianças muito pequenas e nos animais. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores estão presentes somente no homem e são caracterizadas pela intencionalidade das ações, mediada por um estímulo auxiliar, colocado às vezes como estímulo artificial, instrumento, ferramenta psicológica ou signo.

Pode-se dizer, que o indivíduo faz uso desses estímulos para adaptar e transformar o meio cultural e social em que está inserido. A criança, por exemplo, pode alcançar um objeto que esteja fora do seu alcance com o auxílio de um pedaço de madeira, de um cabo de vassoura, de um banco para subir (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Vygotsky (1991), a emergência das funções culturais do ser humano segue a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, das quais, ele afirma que no desenvolvimento infantil toda função psicológica aparece duas vezes: primeiro em nível social, e, depois, em nível individual.

Orientado pelo pensamento marxista, ao fazer a relação entre funções biológicas e funções culturais, Vigotsky (1991), faz da cultura o centro de uma nova concepção de desenvolvimento psicológico humano e também, um importante instrumento de que o ser humano dispõe para lidar com a realidade que o cerca e com as relações que estabelece com os sujeitos mediados pelas interações sociais.

Segundo Colaço (2001), a interação social é “constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem, de forma que a relação do sujeito com o mundo que o cerca, ou com o objeto de conhecimento, é, necessariamente, mediada por outro sujeito” (p.

163). Seguindo a mesma ideia, afirma Wertsch (1998), que na mediação simbólica³ a linguagem assume um papel crucial, constituindo a estrutura fundamental das relações do sujeito com o outro e com o ambiente cultural em que está inserido.

É através dessas relações estabelecidas com os sujeitos, seja a relação com os adultos ou com as crianças mais velhas, com a mediação dos instrumentos e da linguagem que as crianças se apropriam do conhecimento, internalizando-o e tornando-se seres culturais (VYGOTSKY, 2001).

É por meio da aprendizagem que o sujeito vai se desenvolvendo, reconstruindo internamente os conhecimentos. Vigotski (1991) destaca ainda que, é através dessa interação que a criança modifica e é modificada pelo grupo social e pela cultura, podendo ser, assim, compreendida como sujeito interativo em seu próprio desenvolvimento.

Segundo o autor, o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, pág.110).

Para Vygotsky (1998), um aspecto importante que começa na infância é a criação e o uso de marcadores externos que auxiliam no desenvolvimento das crianças. Com isso, incluem-se os instrumentos da cultura diante dos quais a criança nasce, a linguagem das pessoas que se relacionam com ela e os instrumentos produzidos por ela. A cultura e o desenvolvimento estão interligados e a espécie humana, tanto divide, quanto une natureza e cultura.

Para Pino (2005), a cultura está relacionada com a natureza, e a corrente histórico-cultural,

constitui uma exceção na história do pensamento psicológico; não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a matéria-prima do desenvolvimento humano que em razão disso, é denominado desenvolvimento cultural, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005, p. 52).

A expressão dos valores e das crenças culturais tem uma grande importância na estruturação do espaço físico e do grupo social e causam um impacto direto sobre o desenvolvimento da criança (PINO, 2005).

³ É o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação do sujeito com o objeto, e que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento cognitivo e o conhecimento da criança dependem da sua experiência social, das interações com as pessoas e das influências que o meio promove em sua vivência, do contato com o ambiente social (nível interpessoal) e do contato com ela própria (nível intrapessoal) (VYGOTSKY, 1991).

Podemos então, considerar o indivíduo e a sociedade como uma relação indivisível, que sofrem transformações à medida que a subjetividade individual e social atua uma sobre a outra como um sistema organizacional (GONZÁLEZ REY, 2001).

É por meio da comunicação que as relações sociais entre os indivíduos de um mesmo grupo são estabelecidas. E é graças à comunicação que ocorre que as experiências são responsáveis pela constituição dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2001).

Para Vyotsky (1989) a linguagem é considerada o instrumento mais complexo que viabiliza a comunicação e a vida em grupo. Sem a linguagem o sujeito não pode ser considerado histórico, nem social, nem cultural.

Para o autor, a linguagem, seja ela verbal, gestual ou escrita, é nosso instrumento de comunicação com os outros, considerada importantíssima em nossa constituição como sujeitos. É a partir da linguagem que aprendemos a pensar (VYGOTSKY, 1989).

A comunicação foi considerada pelo autor, como a primeira função básica da linguagem, aquela função que permite a relação e interação social. E como segunda função, ela serviria como pensamento generalizante. Teria a função de organizar em conjuntos as coisas que possuem as mesmas características gerais (VYGOTSKY, 1989).

O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

Em seus estudos, Vygotsky (1989) descreveu a relação entre o pensamento e a linguagem como funções importantes para estudar o significado das palavras. É através das funções básicas da linguagem que acontece a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real.

A linguagem, segundo Vigotski (1989), tem um papel primordial no desenvolvimento humano, na medida em que é na e pela linguagem que a criança se apropria do universo sócio-cultural e histórico e se constrói e é construída por meio da interação social.

Para Vygotsky, a apropriação da linguagem pelo homem promove três mudanças importantes nos processos psíquicos humanos.

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Por exemplo, a frase 'O vaso caiu' permite a compreensão do evento mesmo sem tê-lo presenciado, pois operamos com esta informação internamente. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. Como, por exemplo, a palavra "árvore" designa qualquer árvore [...]. A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 2008, p. 53-54).

É a linguagem que possibilita que a criança compartilhe da cultura em que está inserida, internalizando valores, conteúdos e formas de comunicação, socializados entre os indivíduos dessa mesma comunidade, contribuindo para a construção dos seus conhecimentos e formação da sua personalidade (BAKHTIN, 1988).

Ainda segundo o autor, a palavra é o material da linguagem interior, ou seja, da consciência. É considerada também como elemento primordial da comunicação na vida dos sujeitos, estando presente em todas as relações sociais, como fonte de interpretação e compreensão (BAKHTIN, 1988).

Segundo Bakhtin (1988, p. 95), "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial", ela expressa as relações construídas historicamente entre os indivíduos em suas formas de pensar e agir, e contribui para a formação dos sujeitos sociais.

Diante disso, concordamos com o seguinte postulado de Vygotsky: "a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência" (VYGOTSKY, 1989, p. 111)

A linguagem se desenvolve ao longo da infância da criança, por meio de narrativas, com o auxílio de pessoas adultas, e ao mesmo tempo, de outras crianças. Através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender com a ajuda de uma outra pessoa, a criança tem a possibilidade de expandir os conhecimentos que já possui acerca do mundo que participa, passando para novos níveis de compreensão e elaboração de novos aprendizados, impulsionando o seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 1991).

Para Pino (2000, p. 65) “particularmente no caso da criança, o desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro”, ou seja, o outro tem um papel importante no desenvolvimento da criança, em seu aprendizado e na organização do seu pensamento e fala.

Vygotsky (1989), diz que na relação com o outro a criança ao falar ela está falando consigo mesma, ou seja, para pensar, dirige-se ao outro por meio da fala. Diante disso, além da fala, o outro também é um componente estruturante do pensamento na criança. É através do convívio com o outro que a criança vai conhecendo novos signos, que lhes são externos ao intelecto e as palavras vão fazendo sentido na medida em que ela faz perguntas aos adultos e entra em contato com suportes textuais.

Para Vigotsky (2001, p.409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. A relação entre pensamento e palavra é mediado pelos significados, que são considerados produções históricas e sociais, que no campo psicológico, representa um conceito e no campo semântico, representa às relações que a palavra pode conter.

Segundo Bakhtin (1988), a língua deve ser compreendida dentro do seu contexto social, levando em conta a importância dos fatores extralinguísticos para seu entendimento, sendo que, para ele, a palavra é o próprio signo ideológico, justamente por estar carregada dos valores sociais dos diálogos dos seus interlocutores, ou seja, a palavra sofre modificações no decorrer que se insere em contextos diferentes.

Ao analisar a linguagem, Vygotsky (1991), caracteriza o significado da palavra de duas maneiras diferentes: o significado elaborado historicamente, no qual o

indivíduo ao nascer já o encontra pronto e o outro num sentido mais amplo e complexo, que irá depender da vivência de cada sujeito, da forma com que ele se apropria do mundo.

Lúria (1986), afirma que Vigotski uniu o desenvolvimento da palavra com o desenvolvimento da consciência. Na medida em que a criança se desenvolve, o significado da palavra ganha outras interpretações que determinam a estrutura de sua consciência.

Para Vigotsky (1991), o desenvolvimento possibilita novas aprendizagens, pois é a partir de novas experiências e interações com os outros que a criança resolve o que ela ainda não conhece e não consegue resolver completamente com seus próprios recursos, mas que ao ser ajudada pelos adultos ou crianças mais velhas ela passa a ter condições para resolver. A criança é vista como um sujeito capaz de aprender e conhecer interativamente através de situações de aprendizagem compartilhadas e participativas.

A LEITURA E ESCRITA

De acordo com Vygotsky (1998), existem três momentos pelos quais as crianças passam para a constituição da linguagem: a linguagem social, que seria a primeira aparecer, com a função de denominar e comunicar. A segunda seria a linguagem egocêntrica e por último, a linguagem interior, totalmente ligada ao pensamento.

A linguagem egocêntrica é aquela fala que a criança emite em voz baixa, como se fosse somente para si enquanto está realizando alguma atividade. Essa fala é um instrumento para planejar a resolução de uma tarefa e organizar/possibilitar a emersão de suas funções mentais superiores. Essa fase é marcada por perguntas que a criança faz sobre coisas novas, pela curiosidade sobre as palavras e pelo enriquecimento do seu vocabulário (VYGOTSKY, 1998).

O discurso interior é uma fase após a linguagem egocêntrica, quando a criança começa a pensar com palavras, que não necessariamente precisam ser faladas, pois foram interiorizadas de modo a formar o pensamento. Esse pensamento é mais profundo que a simples palavra reproduzida, é quando criamos

conexões e tentamos resolver problemas, mesmo sem verbalizar. Concluimos então, que o pensamento realiza-se nas palavras na medida em que a linguagem transmite o seu pensamento a outra pessoa (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998), a escrita é constituída por um sistema de símbolos e signos e não está separada da linguagem. Para ele, o processo da sua aquisição inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por vários anos.

Segundo Vygotsky (2001), a escrita é uma linguagem que se constitui primeiramente no pensamento da criança, para depois ser registrada. Por ser uma linguagem que acontece primeiramente no pensamento, ela representa para a criança uma das maiores dificuldades.

Antes da criança chegar na linguagem escrita ela passa por outros simbolismos, que desempenham um papel fundamental no processo da escrita, conhecidos como de primeira ordem, que são o gesto, o brinquedo, o desenho e a fala (VYGOTSKY, 1998).

Numa tentativa de mostrar elementos essenciais para o desenvolvimento da língua escrita, Vygotsky, reuniu fenômenos diferentes como os desenhos, os gestos, a brincadeira simbólica e a escrita infantil, como forma de controlar o simbolismo e o convencionalismo (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998), o gesto é o signo visual inicial da criança para simbolizar ações, sentimentos e atos da sua imaginação para representar uma escrita no ar ou como aquelas brincadeiras de dramatizações realizadas pelas crianças na pré-escola. Os rabiscos e os desenhos realizados pelas crianças antes e durante a fase pré-escolar também são considerados como gestos.

Os jogos em que as crianças participam também são considerados como atividades de ligar os gestos a linguagem escrita. Na brincadeira dos jogos as crianças se utilizam de diversos objetos e cada objeto assume a função de signo (VYGOTSKY, 1998).

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VYGOTSKY, 1998, p. 146).

Para o autor, a criança só estará no segundo estágio da escrita quando descobrir que ela pode desenhar a fala (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Lúria, o desenvolvimento da linguagem escrita acontece na criança de forma dialética, apesar dela retornar gradativamente ao estágio anterior, o seu desenvolvimento sempre atinge um novo grau de compreensão, e assim podemos dizer que esse desenvolvimento representa o conjunto das diversas formas de comportamentos sociais, importante instrumento da cultura. Para o autor, “não é a compreensão que gera o ato, mais é muito mais o ato que produz a compreensão” (LURIA, 2001, p.188).

A ATIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao longo de seus estudos, Vygotsky buscou em Marx e Hegel uma teoria totalmente oposicionista ao naturalismo e encontrou a teoria social da atividade humana, e adotou de Hegel uma visão histórica dos estágios de desenvolvimento e das suas formas de efetuação da consciência humana (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky foi atraído também pelo conceito de práxis humana de Marx, a atividade historicamente concreta que dá conta do caráter social e histórico, ou seja, a atividade histórica concreta funciona como um gerador por trás dos fenômenos da consciência. Assim, o estudo do desenvolvimento humano se tornou um modelo de princípio explanatório para o conceito de atividade (VYGOTSKY, 1991).

Para representar a atividade usamos um esquema do tipo **objeto - atividade - sujeito**, onde ambos são considerados historicamente e culturalmente específicos.

Para Kishimoto (1999), o brincar precisa ser analisado e examinado profundamente a partir do seu contexto cultural e sócio-histórico para que se entenda sua função no processo de desenvolvimento da criança.

Na perspectiva histórico-cultural, cada vez mais, a brincadeira é entendida como atividade que leva a criança a uma formação crítica, reflexiva e a resolução construtiva dos seus conflitos, contribuindo e promovendo com o seu desenvolvimento global. (VYGOTSKY, 1991).

Brincando as crianças se utilizam do imaginário, criando um mundo próprio. Fazem também, muitas vezes, coincidir a situação de brinquedo⁴ com a realidade. Os brinquedos proporcionam à criança demonstrar e criar situações de acordo com suas vivências e experiências (VYGOTSKY, 1991).

É através da brincadeira que a criança terá a oportunidade de se constituir socialmente. Segundo Vygotsky,

é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 1991 ,p.110).

Na idade pré-escolar ocorre, a criança ainda não separa o pensamento da visão do objeto real. No brinquedo a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo (VYGOTSKY, 1991).

Sendo assim, a pré-escola deve promover atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, contribuindo para o processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1993).

É diante dessas brincadeiras, com situações imaginárias que a criança envolve-se num mundo ilusório e consegue realizar todos os seus desejos que no momento não são realizáveis. Numa situação imaginária a ação promovida pela criança lhe ensina a dirigir seu comportamento diante da situação de brincadeira (VYGOTSKY, 1991).

O brinquedo proporciona um estágio de transição. No exemplo citado anteriormente, onde um cabo de vassoura (objeto que representa um cavalo) está entre o significado e o sentido real, o significado passa a predominar o que resulta na razão significado/objeto. Para a criança nem todos os objetos podem ser qualquer coisa, por exemplo, um palito de fósforo não pode ser um cavalo porque não pode ser usado como tal, ela ainda considera a propriedade das coisas (VYGOTSKY, 1991).

⁴ Para Vygotsky, o termo brinquedo, refere-se tanto o brincar da criança quanto ao próprio objeto brinquedo.

A importância da questão do brincar é respaldada num dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990, artigo 16, que entre outras coisas decreta que toda criança deve ter direito ao brincar.

De acordo com Vygotsky (1991), os brinquedos auxiliam no processo de aprendizado e desenvolvimento de uma criança. É considerado por ele, como o meio principal de desenvolvimento cultural da criança, pois criam “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; é como se ela fosse maior do que é na realidade”(VYGOTSKY,1991, p.117).

Vygotsky (1989), nos aponta para o fato de as crianças exercerem tarefas diversas dando a elas um caráter lúdico e singular. A criança, enquanto sujeito social, brincando, não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições e ambiguidades, trabalhando valores sociais. O brincar não é uma característica infantil, mas do ser humano. Ele não é inato, mas aprendido de maneira não-formal, sob a égide da formação de cultura (produzida por todos).

A fantasia, a imaginação, são fundamentais, mas, não são específicas ou exclusivas da criança, assim como o real também não o é. Apesar das especificidades, há uma natureza humana que aproxima as necessidades de crianças e adultos: o jogo, o lazer, a brincadeira, o devaneio... Vygotsky quebra a dicotomia entre mundo-adulto-sério e mundo-criança-não-sério (vygotsky, 1989).

Segundo Leontiev (1988, p.120),

a brincadeira da criança não é uma atividade instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.

A manipulação do brinquedo e a participação em jogos e brincadeiras fazem com que as crianças pratiquem ações em situações imaginárias, pois a esfera cognitiva é imediatamente ativada, o que promove à criança, um novo nível de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1991).

Ao brincar a criança faz uso de vários instrumentos da cultura em que está inserida, seja da linguagem que aprende com outras pessoas e com outras crianças

que se relacionam com ela, ou mesmo em brincadeiras em que ela utiliza-se do seu próprio corpo (VYGOTSKY, 1991).

Para Fernandes (1961), a criança deve agir livremente, aproveitar o espaço e do tempo que elas têm. Devem brincar com crianças de idades diferentes, permitindo assim, que as brincadeiras sejam aprendidas e transmitidas de umas para as outras, em meio às interações sócio-culturais.

O brincar deve estar presente na vida da criança e deve ser considerado como uma atividade sociocultural que se apresenta de maneiras diversificadas na vida dela. Esse brincar permite que a criança se aproprie da cultura e construa seu próprio conhecimento, desencadeando o estágio das comparações e sistematizações do processo lúdico (BROUGÈRE, 1998).

Para o autor, a criança ao brincar, não está realizando uma ação isolada, está de alguma forma, se apropriando do mundo. O brinquedo (brincar) tem uma importante função para a sua formação social e cultural. A criança “brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 1998, P. 105).

Nesse brincar também aparecem os jogos, que segundo Huizinga (1971), promovem um desconforto, uma incerteza no jogador, que procura conduzir de forma que lhe conceda um resultado favorável. Ele ainda defende que o jogo tem sua função de divertimento, é um fenômeno cultural.

Para Huizinga (1971), o jogo faz parte de todas as atividades humanas e está associado ao conceito de cultura. Pode também ser considerado como a representação de alguma coisa, uma ocupação voluntária que a criança exerce dentro de um determinado espaço e tempo.

Em suas pesquisas sobre o jogo infantil, o historiador Elkonin, busca contribuições na perspectiva histórico-cultural e analisa o jogo como elemento da cultura. Sintetiza essas contribuições dizendo que o jogo pode ser considerado como “um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (ELKONIN, 1998, P.12).

Afirma ainda que o jogo é de origem e de natureza social e a criança o reconstitui simbolicamente a partir das atividades dos adultos e de suas relações com a experiência social e de trabalho (ELKONIN, 1998).

Para autores como Elkonin (1998), Vygotsky (1989) e Leontiev (1988), o jogo proporciona à criança situações imaginativas e a leva a vivenciar regras implícitas e explícitas de comportamento que pertencem ao contexto em que está inserida.

Corroborando com a ideia dos autores citados acima, Rousseau (1778), em suas concepções teóricas, propôs para a educação das crianças, os jogos, atividades manuais, esportes e um enfoque especial ao ensino da atividade agrícola. Defendeu a ideia de que a criança tem suas características próprias e não pode ser considerada como um adulto em miniatura. Em suas pesquisas, defendeu que se deve conhecer a criança e o seu desenvolvimento, tendo com ela um tratamento especial, voltado para sua capacidade de entendimento.

Apesar de Rousseau (1778), não ter se dedicado a criação de práticas para a educação infantil, ele conseguiu revolucionar o pensamento da época, tecendo um conjunto de princípios educativos, que permitissem o atendimento adequado às crianças no meio educacional e que incluíssem os jogos na rotina das escolas.

Para Leontiev (1988) e Elkonin (1998), existem certas atividades educacionais que atuam de forma mais incisiva no desenvolvimento psíquico. Em cada fase do desenvolvimento, a criança, na relação com o mundo, desenvolve novos tipos de atividades. Para eles, a principal é aquela que atua na personalidade da criança, aquela que leva a criança a passar de um estágio para outro estágio mais elevado do desenvolvimento.

No período pré-escolar⁵ a brincadeira é uma atividade dominante no desenvolvimento da criança, por ser uma atividade lúdica e que faz com que os processos psíquicos tomem forma, se reorganizem. É o estágio em que os processos imaginativos se formam na criança (LEONTIEV, 1988 e ELKONIN, 1998).

Para esses autores, durante as realizações das atividades, a criança em período pré-escolar não está preocupada com o resultado final, mas com o processo pelo qual ela passa durante a realização das atividades. Como exemplo, podemos citar a brincadeira de faz de conta que não é considerada pelos autores, como uma atividade produtiva, mas que é importante para a criança pelo processo no qual ela passa durante essa atividade (LEONTIEV, 1988 e ELKONIN, 1998).

⁵ Para Elkonin (1998), a idade pré-escolar da criança é de quatro a seis anos.

No entanto, encontramos na fala de Elkonin (1998), a afirmação de que a motivação pelo brincar da criança não é de origem biológica, e sim, de ordem social, que é vivenciado e aprendido pela criança em suas relações sociais e culturais.

Assim, Vygotsky (1989), também concorda com a ideia de que a motivação da criança para brincar nasce da necessidade de suprir um desejo que na vida real ainda não pode ser satisfeito, e com isso, a criança se envolve num mundo imaginário e realiza aquele desejo que na vida real ainda não pode ser realizado.

Para Mukhina (1995), que também tem suas pesquisas na Psicologia histórico-social, corrobora dizendo que a criança atende a sua necessidade de estar no mundo do adulto, através do jogo que ela chama de dramático⁶.

Através desse jogo (jogo dramático) a criança satisfaz a sua principal necessidade social de convivência com o adulto, já que não pode garantir pela participação no trabalho (MUKHINA, 1995, p. 115).

Aprendizado não é desenvolvimento; mas, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Ainda que constituam conceitos distintos, desenvolvimento e aprendizagem são profundamente interdependentes. Esta articulação é discutida desde o início do século XX e, ainda assim, é possível notar, nas tentativas de reformas curriculares, artigos e propostas de cursos, um conjunto de ideias que indicam a presença dessa dificuldade de mudança conceitual (Vygotsky, 1989, p. 101).

Através de propostas educativas e da ação que media o ato de brincar da criança, acontece a criação da zona de desenvolvimento proximal, e com isso, a promoção do desenvolvimento de um campo importante chamado significado que é responsável pela organização do próprio comportamento e do desenvolvimento cognitivo, e a criança estabelece novas relações com o meio em que interage (VYGOTSKY, 1989).

⁶ É aquele que a criança realiza de acordo com suas experiências reais, por meio da brincadeira de faz de conta.

Para Vygotsky (1989, p.131), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Com isso, o brincar é considerado pelo autor, como zona de desenvolvimento proximal por excelência.

Segundo Brougère (1998), as atividades lúdicas são altamente relevantes para a formação social e cultural da criança pequena, e que por isso, podemos considerar o brincar como a principal atividade da criança pré-escolar, a atividade que contribui para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizado. Reforça ainda, a ideia de que o brincar deve ser incluída na prática pedagógica dos professores das creches e escolas infantis. Também deve ser uma prática diária das crianças nos horários em que estão fora da escola, por ser responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança.

Capítulo 2

A VIDA NO CAMPO

Esse capítulo tem por objetivo trazer materiais teóricos e pesquisas com o campo. Diversos autores trazem reflexões sobre a temática, no entanto, são materiais que se distanciam, por seus pressupostos, da literatura coerente com a perspectiva aqui adotada, histórico-cultural. Não foram encontrados materiais que falam do campo, do sujeito do campo nessa teoria. No entanto, a literatura apresentada a seguir contribui para a compreensão do campo em documentos brasileiros oficiais e produção científica na área.

O campo é:

um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar de atraso, da não cultura. O campo é, acima de tudo, o espaço da cultura (BRASIL, 2004, p. 33).

A cultura está associada à existência do sujeito, que através do processo de trabalho, promove mudanças na natureza e ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Logo, pode-se dizer “que cultura, trabalho e existência estão interligados. Por isso definimos que cultura é tudo o que fazemos para produzir nossa existência” (BOGO, 2000, p.8).

O morador do campo tem seu jeito de viver e de trabalhar diferente do morador da cidade, ou seja, tem experiências e costumes próprios. A maneira com que esse morador se relaciona com o tempo e com o espaço, ao viver em comunidade, é totalmente diferente da maneira que o morador da cidade tem com o meio em que vive (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

No campo, as relações de vida e de trabalho são consideradas como possibilidades que se abrem na relação do sujeito com sua própria produção social, afirmando a sua condição de existência, promovendo a ação sobre o meio, a fim de modificá-lo (BRASIL, 2004).

Outra possibilidade que se abre para moradores do campo, especialmente para as crianças, acontece na escola. Ela ocupa o lugar onde a criança realiza

trocas de experiências diferentes de qualquer outra vivenciada, construindo e compartilhando seus conhecimentos. É na escola que acontecem e se consolidam as aprendizagens que fazem parte dos currículos escolares mediadas pelo professor, e também aquelas que não fazem parte dos currículos escolares, mas contribuem para o seu desenvolvimento (WARDERLEY, 2000).

Desde o início da vida a criança já participa de vários grupos sociais, como o grupo familiar, de crianças da comunidade, parentes e de outras pessoas ligadas à família, igreja. Contudo, a interação em grupo se intensifica com a entrada da criança na escola (WARDERLEY, 2000).

Conforme cita Wanderley (2000), em sua tese de doutorado, as esferas de sociabilidade mais densas e frequentes para quem vive no espaço rural, são a escola e a vizinhança. Assim, concordamos com ela, quando cita em sua pesquisa que a Escola é o lugar de maior diversidade, porque aglutina professores e crianças da cidade, o que gera relações mais heterogêneas.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo é uma escola que procura ensinar a criança a ler e escrever, multiplicar e somar, da mesma forma que as escolas da cidade, contudo deve ter uma metodologia diferenciada, lembrando que essas crianças vivem em meio à natureza, aos animais e ao cultivo da terra. A criança do campo é influenciada pelo meio em que vive, ela aprende na prática, cuidando dos animais, ajudando seus pais e no cultivo das plantas.

Caiado e Gonçalves (2013), em seu artigo “**Educação Especial em Escolas do Campo: Análise de um Município do Estado de São Paulo**”, cita sobre as práticas pedagógicas analisadas por elas, e percebeu-se que existia um grande esforço da escola em desenvolver atividades com significados para os alunos do campo. E cita ainda dois projetos que foram conhecidos durante a sua pesquisa, “o Projeto Portinari e o Projeto Horta, avaliados pelo grupo como propostas pedagógicas adequadas para garantia do conteúdo escolar em atividades com significados à realidade do campo” (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p.187).

Contudo, relata também em sua pesquisa, problemas relatados por professores e coordenadores que demonstram que no campo há abandono, principalmente quando comparam “as escolas da cidade e as escolas do campo entre as condições de trabalho docente, os serviços da educação especial, os

espaços físicos e materiais disponibilizados” (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p. 186-187).

Nessa pesquisa, elas citam também a ansiedade do grupo em relação a eleições Municipais para prefeito e vereadores que estavam para acontecer e que traziam dúvidas como:

No ano que vem como ficará a educação? As escolas do campo continuarão abertas ou serão nucleadas? A educação especial permanecerá inclusiva ou o centro municipal de educação especial, que nunca foi fechado, ganhará novo destaque na área? Ou seja, permanecem as históricas tensões na área (CAIADO; GONÇALVES, 2013, p.187).

O campo é um espaço de cultura e proporciona aos seus alunos uma constante aprendizagem, seja na escola, no cuidado com os animais e nas brincadeiras (WARDERLEY, 2000).

O campo não é apenas formado por organização e estrutura física diferenciada da cidade, nem somente pelos dados geográficos. Na subjetividade de toda esta estrutura estão os sujeitos com suas particularidades. No meio rural existem pessoas, famílias, movimentos sociais e comunidades, que possuem relações sociais específicas (FERNANDES, 2004).

Entretanto, vale a pena citar a pesquisa realizada por Bodson (1993), referenciado por Wanderley (2000), em seu artigo “A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo”, que foi desenvolvida em comunidades rurais belgas, onde ele cita que devido o uso generalizado do automóvel, os moradores da região rural mantinham estreito contato com as cidades, usufruindo do acesso facilitado pelas estradas em boas condições de uso. Mesmo com essa facilidade, muito dos costumes modernos do meio urbano não afetaram seus hábitos e o gosto pela moradia no campo. Em uma das falas de seus entrevistados, podemos perceber que a escolha de morar no campo é uma escolha pessoal, indiferentemente das possibilidades de vida que o meio urbano pode lhes proporcionar. Cito aqui uma das falas:

“Não gostaria de morar na cidade. Não sei... Gosto muito da natureza, gosto de ter espaço... não chegar em casa e só ter um pequeno lugar para colocar uma cadeira. Gosto muito de ter em minha casa um... um lago, árvores frutíferas, grama, roseiras, bem, gosto muito da natureza” (BODSON, 1993 apud WANDERLEY; Wanderley, 2000, p. 105).

No Brasil, a atividade no campo desenvolve-se de uma forma diversificada e abrange um conjunto de tarefas como: a pesca, o plantio (agricultura), a criação (pecuária) e muitas outras formas de ocupação do espaço para sua sobrevivência. O campo está constituído de formações sociais distintas que vão de pequenos grupos (comunidades) e grandes propriedades (como sítios e fazendas), cada um com suas particularidades. Essas formas de organizações, assim como também a formação de pequenas cidades, lugarejos, tiveram uma grande importância no desenvolvimento da história do povoamento brasileiro (GRAZIANO, 1999).

Tavares (2008), em sua pesquisa de doutorado sobre o “Campesinato e os faxinais do Paraná: as terras de uso comum” descreve o campo como lugar da natureza, onde o homem satisfaz as suas necessidades na forma de plantação, criação ou cultivo, onde a cultura do povo acaba sempre interferindo na natureza, essa natureza descrita aqui, como o solo, a fauna, a flora, etc. Ele fala também, da agricultura camponesa que persiste em continuar numa relação social não capitalista e a falta de uma categoria salarial, predomina a mão-de-obra familiar.

Essa mão-de-obra familiar faz parte da cultura de produção existente nessa agricultura e é determinante para a preservação da mesma, que através da lida que se passa a transmitir os saberes às novas gerações. Para Bogo (2000, p.10) “[...] os costumes, comportamentos, valores, ensinamentos são heranças culturais que recebemos de nossos antepassados”.

A agricultura familiar encontrada no campo é desenvolvida por membros de uma mesma família e que segundo Neves (2002), houve um tempo em que se considerava relevante para o desenvolvimento do meio rural.

Na década de 1980, pesquisas realizadas por Graziano (1982) e Fleischfresser (1988), por exemplo, citavam a não sobrevivência da agricultura familiar no meio rural, pela característica de ser ao mesmo tempo trabalhador e

proprietário, na concepção de que esse trabalhador não daria conta de ser empregado e ao mesmo tempo organizador de suas finanças e investimentos.

Mais tarde, no Brasil, trabalhos como o de Veiga (1991), Abramovay (1992) e Costa (2000), trouxeram grandes contribuições às pesquisas sobre a importância da agricultura familiar para o desenvolvimento da sociedade. Com famílias quase sempre numerosas, são produtoras e participantes do desenvolvimento local e regional.

A agricultura familiar já foi denominada em outras décadas por campesinato, que segundo Wanderley (1997), tem como característica fundamental o saber popular, ou seja, uma cultura própria, tradicional, que segue regras deixadas como herança de seus familiares e do próprio costume de vida local. Para esse povo, o plantar é muito mais que retirar do solo o seu sustento, tem uma grande parcela de sentimento de pertença, de amor ao que se faz e onde se vive.

Embora esse saber tradicional seja um costume passado dos mais velhos para os mais novos, a própria atividade rural exige cada vez mais novos conhecimentos técnicos, o uso de máquinas e o controle financeiro da própria renda familiar (WANDERLEY, 1997).

Segundo Lamarche (1993), os agricultores familiares devem adaptar-se às mudanças na forma de produzir, plantar e cultivar, embora, sejam fortemente influenciados pelas tradições familiares. Diante do mundo globalizado, é preciso mesclar as novas influências com os costumes básicos da comunidade em que estão inseridos.

Embora o trabalho realizado seja familiar, na maioria das vezes em propriedades pequenas, o cultivo do fumo é considerado agricultura familiar. Um processo altamente complexo que exige habilidades específicas do agricultor. O cultivo desse tipo de lavoura necessita uma demanda da força de trabalho de muitas pessoas. Geralmente famílias que tem nessa atividade a sua principal renda, mais de oitenta por cento da renda (VEIGA, 1996).

Marx em uma de suas obras diz que:

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças pertencentes à

sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 297).

A prática do cultivo do fumo faz parte da diversidade existente nesse espaço chamado campo. A fumicultura no sul do país é uma prática de cultivo realizada por agricultores familiares que estão interligados com a agroindústria. Esse tipo de cultivo requer a utilização de mão de obra intensiva, envolvendo todos os membros da família (Paulilo, 1990; Boeira, 2002).

De acordo com Marafon e Ribeiro (2006, p.112),

a gestão e o trabalho estão intimamente ligados, ou seja, os meios de produção pertencem à família, e o trabalho é exercido por esses mesmos proprietários em uma área relativamente pequena ou média.

Segundo a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA, 2014), o cultivo do fumo no país é caracterizado por desenvolver-se em pequenas propriedades, em média 16,1 hectares, dos quais apenas 2,5 hectares são dedicados à produção do fumo, o que representa em média 65% da renda do agricultor. Sendo o restante da área, destinada ao plantio alternativo, a açudes, pastagens e a criações de animais.

O cultivo das mudas de fumo geralmente começa a ser feito no período entre final de Agosto a começo de Outubro para quem faz o plantio pelo método float. Os agricultores que não dispõem de nenhum sistema de irrigação dependem totalmente das condições climáticas e podem perder boa parte da sua lavoura se não houver chuvas nesse período (AFUBRA, 2014).

Todo o processo, do plantio até a fase de transformação da folha em fumo é feita pela mão de obra familiar. A contratação de mais pessoas para a fase da colheita, onde muitas vezes, somente a família não é o suficiente (AFUBRA, 2014).

O cultivo do fumo exige um trabalho intenso durante todo o período de plantação e separação das folhas, utilizando de grande quantidade de agrotóxicos e no período de secagem das folhas, além da utilização de lenha para as estufas (AFUBRA, 2014).

Existem duas formas de produção de mudas: o método convencional e o sistema float.

O modelo convencional de plantio ocorre geralmente no mês de abril, utilizando-se de canteiros feitos no chão. Esse tipo de plantio necessita da aplicação de agrotóxicos regularmente e do sistema de irrigação, para que ocorra a germinação (AFUBRA, 2014).

No modelo float de plantio é feito a semeadura em bandejas, onde são colocados os substratos. Essas bandejas são colocadas em uma espécie de piscina de água, onde se aplicam os agrotóxicos. Após o crescimento das mudas, elas são transplantadas para a terra. O solo que recebe essas mudas é preparado com adubos que contém elementos químicos e orgânicos, podendo ser utilizados agrotóxicos para eliminar as ervas daninhas que podem afetar o desenvolvimento da planta de fumo (AFUBRA, 2014).

Nessa região, a grande maioria das famílias observadas são motivadas pelas indústrias de beneficiamento de tabaco para praticarem outro tipo de lavoura ou criação em suas propriedades para aumentar e variar a renda no final do mês. Com essas atividades paralelas os produtores reduzem seus gastos com a alimentação e possibilitam o aumento da renda com a venda dos animais de criação e outros plantios (SINDITABACO, 2013).

Segundo Hauresko (2007), na medida em que o agricultor é conhecedor da indústria do fumo, na medida em que ele planeja e organiza todo o processo de produção da safra daquele ano, se torna um produtor racional, não correndo tanto risco com a plantação.

Diehl et al. (2005), distingue três categorias de agricultores familiares que produzem o fumo:

- os que não têm terras e se associam com outros que possuem terra para o plantio do fumo
- os meeiros, que são aqueles que realizam uma sociedade
- os agricultores plantam em terras próprias.

Segundo Bortoluzzi et al. (2006), um dos fatores para que os agricultores continuem no cultivo do tabaco é que suas propriedades são pequenas e a disponibilidade de mão de obra é apenas familiar, reduzindo o gasto com a mão de obra.

Paulilo (1990), em sua pesquisa relata que existe uma ilusão quando se ouve falar que o fumo é uma produção agrícola muito rentável, e que por esse motivo,

milhares de famílias continuam se dedicando a esta cultura. Afirma também, que esses agricultores não consideram e não computam no montante recebido com a venda das folhas do fumo, o trabalho da mão de obra que é intensamente utilizada pela família desde o começo até o final da plantação.

Sem contar com o risco de doenças que podem ocorrer durante o preparo e o cultivo das mudas de fumo. De acordo com o Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais, DESER (2009), os agricultores sofrem com uma doença chamada de folha verde que tem como principais sintomas dores musculares, doenças respiratórias, tonturas e náuseas, decorrentes da inalação do cheiro da nicotina que vem da folha do fumo.

Mesmo não sendo o foco desse trabalho, é de extrema relevância, até para outros trabalhos na área de pesquisa, que seja ao menos citado esse tipo de doença entre os agricultores do fumo.

De acordo com DESER,

Está mais do que comprovado que a produção de fumo, tanto pelo uso intenso de agrotóxicos, quanto pela liberação da nicotina nas folhas verdes de tabaco, especialmente nos períodos de colheita, são as maiores causas de mortes e doenças no meio rural. Diversos tipos de câncer, intoxicações, alergias e problemas de ordem emocional, como a depressão e o suicídio, estão diretamente associados à produção de fumo (DESER, 2009).

São as fumageiras que estabelecem a quantidade de fumo que deve ser produzido pelos agricultores, como também, a obrigatoriedade da venda de toda a produção para essa mesma empresa. O preço do fumo está atrelado a sua classificação, a sua qualidade e também à cotação do dólar vigente na época da negociação. Contudo, não há uma relação de empregado e empregador nessa negociação, sendo o agricultor o único responsável pelos riscos da produção. (AFUBRA, 2014).

Segundo Santos (2009, p.85), “As empresas apenas têm olhos para os seus próprios objetivos e são cegas para tudo o mais”. Na relação de trabalho dessas empresas com os agricultores, o trabalhador não tem seus direitos respeitados, participa de um modo de trabalho precário em que as empresas só visam o lucro próprio e deixam de lado a saúde e o bem estar dos agricultores e seus familiares.

Como exemplo, temos “O Sistema Integrado de Produção de Tabaco (SIPT)”, criado em 1918, pela Souza Cruz, como um novo modelo de plantio. Este sistema de plantio que completou 100 anos em 2009, domina até hoje a cadeia de produção do Tabaco. Esse sistema é composto pelo **Planejamento da Safra** e são as empresas que definem a quantidade a ser produzida. Com a **Assistência Técnica e Financeira**, as empresas pesquisam práticas de cultivos e facilitam o acesso dos produtores ao financiamento rural junto aos bancos; **Uso de Insumos**, que são adquiridos da mesma empresa; e a **Compra total da Safra**, as empresas têm o compromisso de ficar com toda a safra descrita no contrato; **Levantamento de Custos e Negociação de Preços**, a empresa é responsável pelo levantamento dos custos da produção (AFUBRA, 2014).

Assim, o SIPT visa facilitar a inserção dos agricultores no mercado com a garantia da venda da safra. Contudo, surgem no período da colheita e separação da folha, algumas divergências entre os agricultores e as empresas, pois, no contrato é estipulado a área plantada, mas não o valor do preço da venda (AFUBRA, 2014).

CAPÍTULO 3

AS CRIANÇAS DO CAMPO

MÉTODO DA PESQUISA

A partir de leituras e reflexões sobre o desenvolvimento infantil, bem como sobre as práticas de vida no campo, dos costumes e as particularidades da agricultura familiar, delineou-se como o objeto de estudo: o desenvolvimento e as particularidades das crianças que nascem e vivem na comunidade do plantio do fumo. Sendo o objetivo geral da nossa pesquisa, investigar as experiências sociais vivenciadas pelas crianças que nascem no campo, em especial, as crianças pertencentes à comunidade de fumicultores da região do Rio Corrente, do município de Irati, no Paraná. Para tanto foi necessário uma pesquisa que tivesse como metodologia de estudo a abordagem qualitativa, para que responde as questões iniciais.

Assim, neste capítulo descreve-se o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, compostos por doze crianças, seus familiares e membros da comunidade de fumicultores da região do Rio Corrente e pela escola São Valdomiro, no município de Irati – PR. Com essa apresentação, pretende-se mostrar o método da pesquisa e todo o caminho percorrido na chegada do campo e aprofundamento do conhecimento local. Observou-se com maior ênfase as experiências particulares das crianças e os costumes dos moradores da comunidade em estudo. Os resultados serão apresentados de forma detalhada, contando com transcrições, parte do caderno de campo, fotografias, descrição dos locais. Tais detalhamentos têm a intenção de mostrar de forma mais próxima possível à realidade vivida pela pesquisadora no campo de estudo.

APROXIMAÇÃO DO CAMPO

A proposição de estudar o cotidiano dessas crianças pede um tipo de pesquisa que permita o aprofundamento no espaço físico e social em que vivem, a fim de analisar os aspectos que perpassam seu dia a dia.

O primeiro contato com as pessoas do campo de estudo deu-se através da pesquisa exploratória realizada na Comunidade do Rio Corrente, que caracterizava uma disciplina/atividade obrigatória do mestrado, com o objetivo de inserir o aluno no contexto comunitário regional.

Como o grupo de pesquisa exploratória tinha interesse em estudar as particularidades da comunidade de fumicultores, teve-se a ideia de contatar com uma pessoa conhecida, uma moradora de Irati que cresceu e viveu até os vinte anos de idade nessa mesma região, e que tem ainda muitos de seus parentes morando na mesma comunidade. A Sr^a Marli foi morar na cidade após o casamento. Quando foi procurada, mostrou-se interessada em acompanhar o grupo, e assim realizou-se a primeira visita.

No dia da primeira visita, foi explicado às famílias, qual era o objetivo de cada uma das pessoas do grupo de pesquisa exploratória e que mais tarde continuaria com as visitas para realização da Dissertação.

Após o término da atividade/disciplina obrigatória voltou-se em grupo para devolutiva dos achados. Nesse mesmo dia foi realizado o recrutamento dos sujeitos para pesquisa da Dissertação.

Dias depois, em um próximo encontro, realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fez-se a coleta das assinaturas. As famílias foram bem receptivas e acolhedoras com a pesquisadora. A essa altura do trabalho, o cheiro do café e do bolo de fubá já faziam parte das tardes lá passadas. Muitas vezes, as oras pareciam voar e logo entardecia.

Participaram desta pesquisa doze crianças e seus familiares, pessoas que moram na comunidade e funcionários da escola da cidade que atendem essas crianças.

Para que fosse mantida a ética que envolve as pesquisas com seres humanos, apoiou-se na Resolução nº466 (Ministério da Saúde, 2012), que consiste em diretrizes e normas que regulam as pesquisas com os seres humanos, pelas quais estas devem atender às exigências éticas e científicas caracterizadas pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Este projeto foi aprovado sob o número 081728/2013.

NATUREZA DO ESTUDO

Para analisar e conhecer o nosso objeto de estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que segundo Minayo, (2010, p.21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. De todas as características da pesquisa qualitativa, o envolver-se do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a maneira como eles vivem, com seus costumes, faz dos resultados o produto da interação entre eles e assim, considerou-se como importante todos os fenômenos estudados. “A constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto” (PAULILO 1999, p. 136).

Na pesquisa qualitativa a observação cuidadosa do sujeito, sua vida pessoal e suas experiências, são capazes de contribuir para um novo conhecimento de sentido subjetivo que se torna fato real complexo. Nesse sentido, o estudo de caso:

[...] representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 156).

SUJEITOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, a seleção das crianças se deu por amostra intencional, ou seja, crianças que apresentam vivências que respondem às questões da pesquisa. O número de crianças selecionadas, doze, seguiu o critério de saturação, quando os dados começaram a se repetir, a pesquisa de campo foi encerrada. Assim, apoiado em Minayo (2010), escolheu-se apenas doze crianças para compor a amostra da pesquisa, pois a autora afirma que o critério de representatividade da

amostragem na pesquisa qualitativa não é numérico como na pesquisa quantitativa. A quantidade de pessoas entrevistadas deve, no entanto, permitir que haja a reincidência de informações ou saturação dos dados, situação ocorrida quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa. A continuação da pesquisa torna-se, portanto, pouco produtiva ou até mesmo inútil dependendo do período de insistência na continuidade.

O conceito de criança usado para escolha dos sujeitos da pesquisa foi de acordo com a Lei Nº 8.069, DE 13 de Julho de 1990, Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

A infância pode ser compreendida como um grupo particular que produz e reproduz a vida social, reconhece-se, portanto, a criança como um ser em desenvolvimento, ator e produtor da vida social (FORQUIM, 1995).

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN, 1998, V-1, p.21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Para tanto, foi preciso seguir alguns passos para colher dados que viessem nortear e fundamentar o trabalho. Com essa sequência se analisou e conheceu o objeto de estudo: as crianças que vivem na comunidade de fumicultores. Também foi preciso acompanhá-las em sua rotina e observar as práticas e costumes de vida do grupo de fumicultores. Observar e participar do cenário da escola em que estão inseridas as crianças foi de suma importância para esse trabalho. Da mesma forma, foi fundamental acompanhar o contexto em que a criança do campo convive com as crianças da cidade no universo escolar e convive com seus familiares em sua prática diária, com costumes próprios, tanto na hora do lazer como na hora da rotina diária.

O CAMPO

A pesquisa realizou-se em uma comunidade de fumicultores, situada na região do Rio Corrente, aproximadamente a oito quilômetros do município de Irati - PR. Para entender um pouco mais sobre a região do Rio Corrente, faz-se necessário conhecer também alguns aspectos do Município de Irati.

Localizado na região Centro-Oeste do Paraná, o município de Irati contém 58.957 habitantes e um território de 999,516 km². Sendo que 79,94% da população concentram-se na área urbana e 20,06% concentram-se na área rural (BRASIL, 2014).

Essa região teria sido inicialmente povoada, pelos índios Iratins ou iratins, ramo dos Tupis que habitavam o Paraná. A partir de 1890, famílias procedentes de Campo Largo, Assungui de Cima e Lapa fixaram-se nessa área, fundando então, o povoado de Covòzinho ou Covalzinho, que se tornou mais tarde a sede de Irati, nome adotado por volta de 1829 e 1830, por Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz que eram vizinhos e habitavam a região onde se situa hoje a cidade de Teixeira Soares. Há mais de cem anos, Pacífico e Cipriano avistavam as serras destas bandas. Um dia resolveram embrenhar-se no sertão, seguindo de canoa pelo leito do rio Imbituva Grande, depois através do Imbituva Pequeno, na direção desejada alcançaram o rio Assunguizinho (BRASIL, 2014).

Abandonaram o rio, entrando pelo mato e saíram num lugar onde acharam uma abelheira com três bocas, uma num tronco e duas no chão. Batizaram o lugar com o nome das abelhas: Irati. Encontravam-se no local hoje chamado Vila São João (BRASIL, 2014).

Irati foi elevado à categoria de Município pela Lei nº 716, de 2 de abril de 1907. No ano seguinte, a nova comuna paranaense recebeu a primeira leva de colonos estrangeiros, custeados pelo Governo Federal: alemães, holandeses e principalmente poloneses, os quais deram impulso decisivo à economia local.

Segundo o quadro da divisão administrativa vigente em 1º de julho de 1957, o Município de Irati é formado pelos distritos de Irati, Gonçalves Júnior, Guamirim e Itapará. O território do Município é bastante acidentado, aproximadamente dois terços, aproximadamente, montanhosos. Nesse município, destacam-se a serra da Esperança, onde se localizam o cerro de Nhá Cota, com 1.000 metros de altitude, e o morro da Ordenança, com 950 metros. No revestimento florístico, predominam as capoeiras, cabendo uma terça parte às matas. Entre os cursos d'água, contam-se o

Rio dos Patos, o Curatuva, o das Antas, o Preto e o Riozinho. No Curatuva há uma cachoeira cuja força, avaliada em 250 H.P., é aproveitada pela Empresa de Força e Luz de Irati (BRASIL, 2014).

O clima é temperado e, em geral, saudável, como o de todo o sul do Estado, variando a temperatura desde o mínimo de cinco graus Celsius abaixo de zero até o máximo de 38 graus. No inverno chega-se a registrar muitas geadas e as chuvas caem com mais intensidade de setembro a fevereiro. Há também ocorrências, de águas sulfurosas, não exploradas, e xisto betuminoso em formações subterrâneas não muito profundas (BRASIL, 2014).

Na comunidade em estudo, a maioria das famílias é constituída por trabalhadores do cultivo do fumo, alguns completando sua renda com a plantação de ameixas, pêssegos, pepinos, verduras e a criação de galinhas, vacas de leite e porcos.

As moradias são de madeira e alvenaria, simples, compostas por até três quartos, sala, varanda, cozinha, e banheiro. Em muitos quintais, há uma horta, árvores frutíferas, cercado para porcos, galinhas, vacas e cavalos. Em todas as propriedades há luz elétrica e a água e o esgoto são canalizados. Em algumas delas, também tem poço em funcionamento e todas são cercadas por arames ou cerca viva.

A agricultura está presente nessa comunidade há pelo menos 40 anos e envolve em média 60 agricultores familiares. Apesar de ser uma pequena área de produção, a renda bruta já chegou há R\$ 50 000,00 mensais por família, sendo um dos motivos que os mantêm nesse ramo da agricultura. Esses produtores são organizados e representados pela Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA), instituição representativa que dá apoio aos produtores e poder de negociação junto às indústrias beneficiadoras. As outras entidades representativas são as Federações dos Trabalhadores na Agricultura dos Estados do Paraná (FETAEP), as Federações da Agricultura do Paraná (FAEP); além do departamento rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Os membros dessa comunidade têm no fumo a sua principal fonte de renda. Todas as famílias participantes da pesquisa possuem outras culturas/atividades que são basicamente desenvolvidas para o consumo próprio e para a complementação da renda. Eles relatam da dificuldade em se cultivar outro tipo de plantação, devido

às influências do clima na região do Paraná. Muitas lavouras são totalmente perdidas quando se tem uma abundância de chuva na região.

A elevada produtividade, a boa renda obtida por hectare e o uso de mão de obra familiar, que é o que caracteriza o cultivo de fumo como sendo agricultura familiar, são motivos fortemente apresentados aos fumicultores, reforçando o cultivo do fumo.

APROXIMANDO-NOS DAS CRIANÇAS: UM OLHAR PARA AS FAMÍLIAS

A parte empírica da pesquisa considerou o entorno de doze crianças, seus familiares e membros da comunidade em questão. Todas as crianças escolhidas para participarem da pesquisa, por opção da própria pesquisadora, tinham a faixa etária ente zero a doze anos, que de acordo com a Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, Art. 2º, são consideradas crianças. Todos os envolvidos se mostraram dispostos a participar do estudo.

Quadro 1⁷ – Dados de idade, escolaridade e familiares das Crianças que participaram da pesquisa.

Crianças	Idade	Escolaridade	Pai	Mãe	Avô	Avó
Patrícia	6 anos	Alfabetização	Cláudio	Marcela	Pedro	Sueli
Gabriela	5 meses	_____	Caio	Ilda	Pedro	Sueli
César	8 anos	3 ano	Marcelo	Kátia	Joaquim	Lúcia
Maísa	11 anos	6 ano	Marcelo	Kátia	Joaquim	Lúcia
Márcia	12 anos	7 ano	Mauricio	Nadir	_____	Maria
Luís	8 anos	3 ano	Mauricio	Nadir	_____	Maria
Carlos	7 anos	2 ano	Manoel	Iracema	_____	Maria
Tadeu	12 anos	7 ano	Manoel	Iracema	_____	Maria
Laura	2 anos	_____	Manoel	Iracema	_____	Maria
Pedro	9 anos	4 ano	João	Claudia	_____	Maria
Lucio	4 anos	_____	João	Claudia	_____	Maria
Mauro	8 meses	_____	João	Claudia	_____	Maria

Fonte: Entrevista realizada de Julho de 2013 à Junho de 2014.

⁷ Para preservar a identidade das crianças e seus familiares, o quadro apresenta nomes fictícios.

Criança 1 – Patrícia

A família de Patrícia, de seis anos é composta por ela e seus pais, a Sr^a Marcela, com 25 anos, com escolaridade do ensino médio completo, o Sr. Cláudio, com 28 anos, com o ensino fundamental incompleto. Ela estuda no horário da tarde na Escola São Valdomiro, na cidade. Sua rotina diária é quase sempre a mesma, acorda cedo para acompanhar sua mãe na lavoura de pepino ou na lavoura de fumo. Muitas vezes fica em casa com sua mãe, para que ela cuide dos animais e da casa. É uma menina muito vaidosa, e gosta de estar sempre com os lábios pintados com batom. Quando está na lavoura, fica num canto do terreno, debaixo do guarda-sol, brincando com seus brinquedos e realizando suas tarefas escolares. Patrícia é uma menina muito esperta e caprichosa com seus cadernos de escola. Gosta de fazer as tarefas e de ir à escola. Aos finais de semana, sempre que possível, vai à cidade com seus pais para passear na praça e brincar no parque. Nos finais de tardes, quando sua mãe se reúne com outras mulheres da comunidade para tomar chimarrão, ela aproveita para brincar com outras crianças da região. Aos sábados à noite ou domingos pela manhã, vai à Igreja com seus pais.

Os pais de Patrícia relatam que desde que eram crianças, eles têm contato com o fumo e sempre ajudaram os pais no plantio. No ano de 2013, plantaram 60 mil pés de fumo e possuem uma estufa bem estruturada e paga. Relatam que nenhum deles fumam, mas conviveram desde criança com pais que fumavam e ainda fumam cigarros não industriais.

No ano de 2010 fizeram a tentativa de parar com a plantação do fumo, dedicando-se apenas a plantação de milho, mas afirmaram que esse foi o pior ano financeiramente, pois não conseguiram pagar as dívidas e despesas do plantio. O mau desempenho econômico fez com que voltassem para a plantação do fumo no ano seguinte.

A mulher relata ter trabalhado durante a gestação, mas diz não ter percebido nenhum problema em relação a isso, e a menina é muito esperta saudável.

A mãe relatou que durante a colheita, prefere não levar a filha para a lavoura, quando tem com quem deixar, pois devido ao orvalho, as folhas úmidas entram em contato com o veneno que penetra na pele e acabam passando mal. Muitas das

noites em época de colheita, ficam extremamente cansados, passam mal, sentem dor de cabeça, náuseas, e tonturas.

Eles não pensam em abandonar esse cultivo, hoje, a atividade econômica mais rentável para eles.

Criança 2 – Gabriela

A família da Gabriela é composta pelo pai Caio e sua mãe Ilda. Eles moram na mesma propriedade do Sr. Pedro, que é o pai do Caio e do Cláudio, da família anterior. Gabriela ainda é bebê e quando o trabalho de campo começou ela ainda estava internada no hospital, esperando ganhar peso para receber alta. Ao longo da pesquisa pude conhecer a Gabriela, que com um pouco mais de um mês, recebeu alta. No decorrer das visitas, sempre uma surpresa me esperava. Gabriela foi se desenvolvendo naturalmente, e ao fim da pesquisa já estava sentando, gatinhando e balbuciando algumas palavras. Sua mãe relata que trabalhou durante as duas gestações, e em ambas as crianças nasceram com baixo peso, necessitando de cuidados intensivos (UTI neonatal). Dessas duas gestações, a primeira o neonato veio a óbito, contudo, ela não atrela esse fato à intoxicação pelo cultivo do fumo. Ao ser questionada se acreditava que seus bebês nasceram com baixo peso devido ao trabalho com o plantio do fumo e a exposição ao agrotóxico, justifica-se comparando outras mães que teve contato no hospital, que não eram fumicultores e que também tiveram seus filhos com baixo peso. Quantos aos sinais e sintomas gerais de saúde atual, também relata sentir mal estar durante o processo da colheita.

Também relatam os mesmos sintomas de mal estar, dizem não procurar assistência, por serem corriqueiros e normais para eles.

O Sr. João, o mais velho dessa família, diz que fuma desde criança e que não se lembra quando começou a fazer uso do tabaco e que não sente nenhum mal estar e sintomas em relação ao ato de fumar.

Ele mora ao lado do irmão, Paulo. Cada um tem sua área de terras. Ambos plantam fumo há mais de 15 anos. Caio de 22 anos, filho do Sr. João, segue o pai. Ele conta que várias vezes já passou mal depois de ter colhido fumo molhado. *“Passo a noite inteira com vômito quando colho fumo molhado”*, enquanto o pai e o

tio dizem já estarem acostumados e não sentem mais essas coisas. Caio afirma que usa proteção como máscara e capa.

Também relatam não pensar abandonar a cultura do fumo, pois é rentável.

A mãe da Gabriela fica com ela em casa e enquanto faz as tarefas domésticas, sua filha fica no carrinho de bebe ou num caixote de madeira no chão, no mesmo ambiente que sua mãe. Ali Gabriela passa algumas horas do seu dia, brincando e balbuciando.

No período da separação das folhas do fumo, Gabriela fica no carrinho junto com sua mãe, enquanto ela ajuda na separação das folhas.

Crianças 3 e 4 – Maísa e César

Maísa e César moram com seus pais, Marcelo e Kátia. Eles moram na propriedade de seus avós, Lúcia e Joaquim. Maísa vai à escola no período da manhã e seu irmão vai à tarde. A mãe e os filhos almoçam juntos quase todos os dias. O pai Marcelo, trabalha na cidade de Irati, como frentista de posto de gasolina. Ele não seguiu a profissão de seu pai.

Marcelo, 36 anos: Eu acho a vida de meus pais muito sofrida... então resolvi trabalhar na cidade... quando pequeno eu ajudei meus pais com a lavoura do fumo por bastante tempo...

Kátia ajuda sua sogra nos afazeres domésticos e cuida dos filhos quando eles não estão na escola.

César gosta muito de ir à escola, e diz que lá ele tem muitos amiguinhos da cidade. Apesar de frequentar a escola no período da tarde, ele acorda no mesmo horário em que sua irmã acorda para ir à escola, às seis horas da manhã.

Após o café da manhã, César faz as tarefas escolares e ajuda a sua mãe nos afazeres domésticos como dar milho às galinhas, dar comida aos cachorros que eles têm e arrumar as camas.

Logo após os afazeres, ele come mais alguma coisa e sai para brincar no pátio da casa, às vezes sozinho e às vezes com outros meninos e meninas. Logo já

é hora de tomar banho e se arrumar para a escola, pois o ônibus que traz os alunos da manhã já aproveita para levar os alunos do período da tarde que sempre chegam antes dos alunos da cidade na escola, e com isso aproveitam para brincar mais um pouco.

A irmã Maísa, acorda às seis horas, toma seu café e sai com a mãe até o local para esperar o ônibus escolar, que logo já passa.

Quando chega da escola, o almoço já está pronto e muitas vezes sua mãe já almoçou na companhia do irmão e outras vezes, espera a filha para almoçar com ela.

Após o almoço, Maísa tira o uniforme e quase sempre, lava a louça do almoço para sua mãe. Ela também tem o costume de fazer suas tarefas escolares logo após o almoço para que sobre mais tempo para outras atividades.

Maísa gosta de morar no campo, diferente de seu irmão e de seu pai, que gostariam de morar na cidade. Em suas tardes tem tempo para brincar, visitar amigos vizinhos e quando precisa vai até a mercearia do local para sua mãe.

O pai Marcelo acredita muito que o estudo pode mudar a vida de seus filhos, e que eles não precisarão trabalhar na roça de fumo. Ele tem o sonho de mudar com sua família para a cidade.

César, 8 anos: Quando eu for morar na cidade, vou brincar na casa dos meus amigos de lá...

Crianças 5 e 6 – Márcia e Luiz

Márcia e Luiz moram com seu pai Maurício e sua mãe Nadir. Na propriedade, as tarefas são divididas entre todos da casa. A cultura do fumo convencional é mais trabalhado pelo Sr. Mauricio (52 anos) e a produção de leite fica aos cuidados da Sr^a Nadir, sua filha Márcia e seu filho Luiz. São essas as duas atividades agrícolas que geram renda para a família. Na época da colheita do fumo a Sr^a Nadir participa das duas atividades, além de cuidar dos afazeres domésticos.

A família cultiva, há dez anos, 68.500 pés de tabaco a cada safra, em 5,4 hectares de área própria.

A atividade leiteira é bem recente, com apenas dois anos de produção e venda. Com pouca tecnologia implantada, os animais se alimentam de pastagem comum, suplementação de silagem e ração.

A família reside em moradia própria e possui um carro do ano de 2010. A família frequenta a igreja local e as festas da comunidade sempre que tem.

A filha Márcia vai à escola na parte da manhã e na parte da tarde ajuda sua mãe com a louça, com os animais e faz as tarefas da escola. Também tem um tempo para brincar com outras crianças da redondeza. Seu irmão vai à escola no período da tarde e durante a manhã, faz as tarefas escolares, assiste desenhos na televisão e brinca com outros meninos no pátio das casas vizinhas.

Crianças 7, 8, 9, 10, 11 e 12 – Tadeu, Carlos, Laura, Pedro, Mauro e Lúcio

Tadeu, Carlos e Laura moram com o pai Manoel e a mãe Iracema. Tadeu tem doze anos e estuda no sétimo ano e frequenta a escola no período da manhã. Carlos tem sete anos e vai para a escola no horário da tarde. A irmã Laura, fica com a mãe quando a mesma não vai para a lavoura, e com sua avó, a Sra. Maria, sempre que sua mãe precisa ajudar o pai na lavoura. No horário da manhã, Carlos ajuda a avó no cuidado com sua irmã, realizando brincadeiras e atendendo para que a menina não se machuque. Sempre que pode, brinca com os primos e com outros coleguinhas da comunidade antes de ir para a escola.

No mesmo terreno da casa deles, moram também os primos Pedro, Mauro e Lúcio, filhos do Sr. João e da Sr^a Cláudia. Pedro está no quarto ano escolar e frequenta as aulas durante o período da manhã, fica com a tarde livre para brincar e ajudar sua avó com alguns afazeres domésticos. Mauro, o bebezinho da família é muito paparicado por todos, principalmente pela vovó Maria. Ele fica a maior parte do tempo com sua mãe, brincando com seus brinquedos no chão e muitas vezes no colo. Ele é um menino muito esperto. Lúcio tem apenas quatro anos, por isso, também fica a maior parte do tempo com sua mãe e avó. Ele gosta de brincar com as colheres de pau e com os carrinhos do irmão. Lúcio não gosta muito quando seu irmão Mauro está no chão e começa a mexer em seus brinquedos.

Em uma das visitas à casa da senhora Maria, percebemos o quanto as crianças dessa família gostavam de morar no campo. Após um tempo de observação, perguntei:

Vocês gostam de morar no campo? Gostam de morar pertinho da vovó? (pesquisadora)

E logo, Tadeu se manifestou dizendo:

Tadeu, doze anos: Aqui é muito gostoso de morar, o terreno é grande e brincamos muito de bola, de correr, nadar, pescar, andar a cavalo, passear de barco e até de desenhar... também gostamos de ficar com nossa avó...

A avó das crianças, a Sr^a Maria, também mora nesse terreno. Atualmente ela está com seus 70 anos e não trabalha mais na lavoura de fumo. Seu marido é falecido e ela mora na mesma propriedade que três de seus filhos. Ela mora sozinha numa casa pequena, com apenas um quarto, cozinha, sala e um banheiro. Sua prática diária é cuidar de seus netos, cozinhar, assistir televisão, cuidar das galinhas e auxiliar seus filhos no que for preciso.

Dona Maria é uma pessoa muito alegre, gosta do que faz e tem muita influência na região em que mora.

Nas horas de lazer tem o costume de reunir-se com suas amigas e mulheres em geral da comunidade, para a roda de chimarrão no final da tarde, e nos finais de semana, reúnem-se em alguma das casas para jogar baralho e tomar chimarrão. O jogo de baralho, a caxeta, é uma prática das mulheres da região, o passatempo e a diversão escolhida por elas.

Durante os finais de semana frequentam a igreja local, aos sábados ou aos domingos são realizadas as missas ou apenas celebrações religiosas.

Escola Municipal São Valdomiro



Fotografia 1: Escola São Valdomiro

Fonte: <http://www.escolasaovaldomiro.com.br/>> acesso em 08-10-2014

A escola São Valdomiro, instalada na Lagoa, na Avenida Noe Rebesco, 1811, na cidade de Irati-PR, a cerca de 50 metros da estrada principal da PR 364 que liga o Município de Irati ao distrito de Guamirim e ao Município de Inácio Martins. Possui uma área construída de 929m² em alvenaria, num terreno de propriedade da Associação Imaculada Virgem Maria, a aproximadamente 5 quilômetros do centro da cidade de Irati.

A escola começou suas atividades em 1948 com chegada de algumas irmãs religiosas da Congregação Virgem Maria à localidade de Gonçalves Junior, um dos distritos do município. Fundaram o primeiro educandário com o objetivo principal de acolher, atender e amparar crianças desabrigadas de famílias carentes e órfãs, denominando-se Orfanato São Valdomiro. Naquela época nasceu a ideia de iniciar o funcionamento de uma escola primária filantrópica para os abrigados e comunidade. Então se organizou a prática de ensino e fundamentos religiosos.

Decorridos alguns anos a clientela aumentou e houve a necessidade de ampliação ou transferência para local mais amplo. Visando este objetivo em 30 de julho de 1953, ocorreu através da direção da instituição Irmã Superiora Gabriela Mikalina Herman, demais irmãs, destacando-se a presença do Sr. Edgar Andrade Gomes, Prefeito Municipal e outras pessoas ilustres do município e benfeitores do orfanato que analisaram a situação e formalizaram uma comissão encarregada de

assumir os assuntos relacionados à nova construção de prédio que mais tarde abrigaria o orfanato.

Inicialmente, a entidade mantenedora foi a Associação das irmãs, com a administração da primeira diretora, Irmã Crizanta Olga Woicishoski. Sempre recebeu a colaboração dos prefeitos municipais no tangente à nomeação e pagamentos de funcionários.

A municipalização da escola deu-se em janeiro de 1994 por meio da assinatura da firmação do termo de Compromisso entre a escola, representada pela diretora do estabelecimento “Casa de Promoção e Abrigo São Valdomiro” e o representante da municipalidade, Dr. Felipe Massa Lucas, prefeito em exercício naquele ano. Assim garantiu-se a continuidade da escola pública. O termo de compromisso renovado em 23/11/1997, pelo prefeito Luiz Rodrigo de Almeida Hilgemberg restringe a utilização de até nove salas, secretaria, sala de administração e outras dependências primordiais para o funcionamento da escola, por tempo indeterminado. Estabelecido o compromisso do poder público municipal a manutenção do prédio e funcionários e a garantia da isenção de taxas de luz e água para as irmãs, bem como as normas para o não cumprimento do acordo.

A escola oferece os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos (do primeiro ao quinto ano) no período matutino e vespertino, Contraturno e Sala de Recursos, no período matutino. O atendimento aos alunos se dá nos horários de 7: 45 h às 11:45 h e das 13:00 h às 17:00 h.

A partir de 2009 o estabelecimento implantou o Ensino Fundamental de nove anos e oferece matrícula a partir dos cinco anos, de acordo o que estabelece a deliberação 03/06 de 09/06/2006 que assegura a matrícula de ingresso a partir de 6 anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e alfabetização.

Atualmente a entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Irati que repassa recursos oriundos através de convênios com FNDE⁸, Secretaria Estadual e Secretaria Municipal de Educação, além destes, a escola conta com os recursos

⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

próprios da APMF⁹ que são oriundos de promoções. O corpo docente é composto 9 professoras, todas com magistério e formação superior e têm como responsáveis pedagógicas a diretora e a coordenadora.

A estrutura física da escola compõe-se de dois pavimentos em bom estado de conservação, a ala térrea comporta a escola e o pavimento superior é residência de algumas Irmãs da Congregação da Imaculada Virgem Maria.

Para funcionamento da escola esta instituição conta atualmente com cinco salas de aula, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores, sala da direção, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, refeitório, cozinha, instalações sanitárias, área coberta e ampla área ao ar livre.

COLETA DOS DADOS

O acompanhamento e observações dos membros dessa comunidade foi realizado durante os meses de outubro de 2013 a Junho de 2014. A observação e a coleta de dados na Escola Municipal São Valdomiro que atende as crianças da região do Rio corrente foram realizadas durante os meses de março, abril, maio e junho de 2014.

A construção das informações analisadas nos resultados deu-se por meio de: observações das comunidades e sujeitos estudados, como também conversas informais com membros da família e com professores. Os acontecimentos e as falas foram registrados em caderno de campo, gravações das conversas e fotografias.

No primeiro dia da visita foi o momento de conhecer as famílias. Durante as conversas, anotava-se tudo no caderno de campo; as falas e as histórias que as famílias propunham-se a contar. Começou-se perguntando sobre as idades e a quanto tempo eles estavam trabalhando no cultivo do fumo. Falou-se também da vida no campo, da tranquilidade e também da falta de recurso numa eventual necessidade médica, por exemplo.

⁹ Segundo seu Estatuto, "A APMF, pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação de Pais, Mestres e Funcionários do Estabelecimento de Ensino, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros [...]"

As conversas e perguntas eram direcionadas pelo objetivo da pesquisa, porém, não se tinha um questionário pronto com padrões de respostas estabelecidas, entretanto, sabia-se que nesse caso, o uso da entrevista semiestruturada nos conduziria a particularidades na obtenção dos dados, que de acordo com Minayo (2010), leva o participante a relatar de maneira livre a questão discutida.

Foram feitas perguntas abertas sobre a vida das crianças e suas famílias; sobre o tempo em que se dedicavam ao trabalho, ao lazer, à criação dos filhos, sobre viagens a passeios, práticas religiosas, idas à cidade; se possuíam carros e se eram proprietários das terras onde moravam.

No decorrer da entrevista, perguntou-se também, se a plantação de fumo era uma tradição na familiar e se eles ajudavam seus pais quando eram crianças. E hoje, quais são atividades que as crianças desempenham no tempo em que ficam em casa. Quem auxilia as crianças nas tarefas escolares, com quem ficavam enquanto eles, os pais, estão na lavoura. Como é o desenvolvimento escolar e se seus filhos têm muitos amiguinhos ou primos que moram por perto.

E assim fluiu a conversa, uma forma direcionada, mas informal, muitas vezes conduzida por eles. Os relatos das histórias pessoais, das histórias de vida vinham sempre à tona quando estava-se em grupo, tomando chimarrão ao final do dia.

Desse modo, observou-se que, apesar de dividir em categorias, as quais, segundo González Rey, “são instrumentos do pensamento que expressam não só um momento do objeto estudado, mas o contexto histórico-cultural em que esse momento surge como significado e, com ele, a história do pesquisador, que é elemento relevante na explicação de sua sensibilidade criativa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 60), as doze crianças e seus familiares, acabaram por revelar informações semelhantes sobre os momentos de vida no campo, momentos significativos para eles. Com isso, evidenciou-se aqueles mais específicos de suas trajetórias pessoais e profissionais.

ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados utilizou-se do embasamento metodológico da Hermenêutica-Dialética apresentada e discutida por Minayo (1996, p. 227) por concordar com a autora que:

a união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico (MINAYO 1996, p.227).

Assim, optou-se pelo método citado por ser considerado o mais adequado para interpretar os depoimentos coletados, pois esse tipo de análise prioriza a fala dos sujeitos em seu contexto específico, levando em conta os significados produzidos para os próprios. Esse método permitiu a análise de ordem histórica, sociocultural e educacional.

Dentro do enfoque histórico-cultural entende-se o indivíduo e a sociedade como uma unidade dialética, que vive em constante diálogo, troca, construção e reconstrução coletiva. As características de um perpassam a do outro de maneira processual (González Rey, 2002).

Segundo Vygotsky (1991), a abordagem dialética considera tanto a influência que a natureza produz sobre o homem, como a ação que o homem produz sobre a natureza. E com isso, o homem cria novas condições naturais para sua existência.

Após a fase das observações e da coleta dos dados finalizou-se o momento de visitas no campo e seguiu-se para a fase seguinte do trabalho. A transcrição das entrevistas, análise dos dados obtidos no campo e a escrita da dissertação, bem como, a relação dos dados com o embasamento teórico, os relatos orais, os textos escritos e as relações que se estabelecem entre si. Assim, realizou-se uma discussão e análise dos dados, no embate teórico de ideias e perspectivas de autores como Vygotski e dos sujeitos da pesquisa.

Capítulo 4

Vivências no campo: um olhar para as crianças

Neste capítulo apresenta-se a análise qualitativa do conjunto de dados obtidos no campo, a partir das observações de momentos vividos pelas crianças e relatados pelas famílias para pesquisadora, ao longo dos encontros. O material empírico utilizado foi composto por: anotações do caderno de campo da pesquisadora e relatos dos sujeitos. Nesse capítulo os dados construídos no campo dialogam com a literatura e são interpretados a partir do contexto social e econômico local. Apontam para possíveis respostas, ressignificações e compreensão das crianças que vivem no campo.

As observações, conversas, acompanhamento individual e em grupo das crianças junto de seus familiares, formaram elementos relevantes para a pesquisa. Todo o material foi interpretado sob a ótica da teoria histórico-cultural. Observar pequenos detalhes ajudou ver a realidade com mais clareza e assim compreender o contexto sociocultural em que essas crianças do campo estão inseridas e que participam de diferentes processos de socialização.

Neste estudo as crianças foram entendidas como seres em desenvolvimento, com seus valores, suas crenças, experiências, histórias de vida e costumes.

A expressão dos valores e das crenças culturais tem uma grande importância na estruturação do espaço físico e do grupo social, causando um impacto direto sobre o desenvolvimento da criança (PINO, 2005).

O desenvolvimento cognitivo e o conhecimento da criança depende da sua experiência social, das interações com as pessoas e das influências que o meio promove em sua vivência, do contato com o ambiente social (nível interpessoal) e do contato com ela própria (nível intrapessoal) (VYGOTSKY, 1991).

Em meio às experiências vividas durante a pesquisa, no acompanhamento das crianças e seus familiares, observou-se a importância da relação sociocultural no desenvolvimento da criança. É nessa relação que a criança passa a ser vista como um sujeito em transformação, que transforma também o outro que está em sua volta, através das relações sociais (WANDERLEY, 2000)

Destaca-se também a importante participação da família, da comunidade e da cultura para o processo de desenvolvimento da criança em relação à interação com o meio e com os outros (WANDERLEY, 2000)

Um dado importante em meio às observações no campo, o espaço territorial que as crianças têm para brincar, é muito significativo. A criança da área rural interage com outras crianças de idades diferentes, ela brinca, corre, pula, sobe em árvores, ao mesmo tempo em que cumpre tarefas que auxiliam seus pais nos afazeres domésticos. Para essas crianças, a brincadeira está entrelaçada a suas vidas (FARIA, 1993).

Foi possível observar também, que as experiências e as brincadeiras das crianças que vivem na comunidade de fumicultores têm algumas características peculiares e relacionadas ao fato de estarem em um espaço de agricultura, ou seja, o cenário rural e o trabalho dos pais direcionam possibilidades de vivências das crianças. Nesse ambiente não foi encontrado grandes edificações, um aglomerado de pessoas, grandes lojas e por isso, os costumes são diferentes das pessoas que vivem nos centros urbanos.

Na paisagem do campo, observou casas próximas umas das outras, algumas com hortas e árvores frutíferas nos quintais. Encontra-se também a prática de vizinhos conversando nos quintais, trocando produtos das plantações próprias, crianças correndo pelos pátios, andando de bicicletas e subindo em árvores.

Notou também pessoas cavalgando pelas estradas; animais pastando; carroças utilizadas para transportar alimento do gado; currais, cocheiras e chiqueiros bem próximos às casas; pessoas cuidando dos cavalos e tirando leite de vacas; plantações, árvores frutíferas e hortas pelos terrenos.

Do conjunto dos dados emergiram os seguintes eixos temáticos: O brincar e o Lazer das crianças no campo, o processo educacional das crianças, conhecimentos sobre o viver no campo: agricultura de fumo e atividades domésticas.

O BRINCAR E O LAZER DAS CRIANÇAS NO CAMPO

Nesse espaço, chamado de campo, as crianças brincam em vários momentos do dia, intercalando com a ida à escola e com a ajuda que realizam para suas mães com os afazeres domésticos.

O morador do campo tem seu jeito de viver e de trabalhar diferente do morador da cidade, ou seja, tem costumes próprios relacionado com suas raízes familiares e ofertas do próprio local de moradia. A maneira com que esse morador se relaciona com o tempo e com o espaço, vivendo em comunidade, é totalmente diferente da maneira com que o morador da cidade tem com o meio em que vive (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Todo esse cenário proporciona à criança, vivências intensas nas ruas, nas casas, com brincadeiras que utilizam o corpo, atividades em grupo misto e trocas estreitas de cuidado entre famílias vizinhas. Nesse contexto as atividades coletivas são sempre privilegiadas, pois as casas são muito próximas, as famílias se relacionam cotidianamente para atividades de lazer e ajuda mútua, incentivando que as crianças brinquem juntas.

O momento das brincadeiras, nos diversos espaços que o campo proporciona é propício para as construções de vivências e socialização dos saberes. Além disso, as brincadeiras são longas, tomam grande parte do dia, pois não há demandas para atividades extras e obrigatórias como há na cidade em que as crianças frequentam aulas de língua estrangeira, atividades esportivas, aulas de artes. No campo o compromisso com as brincadeiras pode ocupar o tempo livre das crianças.

O acesso ao brincar faz com que essas crianças aprendam, se desenvolvam, pois é através das vivências nas brincadeiras que a criança pode desenvolver funções importantes como a memória, a imaginação, a atenção e também a personalidade, sociabilidade e afetividade. Para Oliveira (2000), o brincar representa o desenvolver-se integralmente e não deve ser considerado apenas como recreação ou lazer, onde o desenvolvimento se dá através das trocas que acontecem entre a criança e o mundo e consigo mesma.

Essas crianças, assim como as das regiões urbanas que frequentam aulas formais em período oposto ao da escola, estão em franco desenvolvimento, pois vivenciam experiências motoras e linguístico-cognitivas ricas e estão intensamente inseridas e funcionando em grupo (OLIVEIRA, 2000).

No decorrer das observações, um dos pontos positivos levantado pelos moradores da comunidade, foi à segurança que as crianças têm para brincar. Na fala de uma das mães entrevistadas, ela destaca que na comunidade tem espaço para **“soltar os filhos”**, pois as propriedades possuem espaços suficientes para as crianças se reunirem. Na fala das crianças, o espaço que elas têm para brincar, também é considerado um fator importante, afirmando que **“gostam de morar no campo”**.

Durante o meu acompanhamento no transporte escolar numa manhã de quinta-feira, na volta da escola no período da manhã, as crianças estavam ansiosas para chegarem. Já estavam combinando de brincar logo após o almoço e terminarem as tarefas escolares. Para elas, o momento das brincadeiras é imperdível.

Pesquisadora: Perguntei a elas do que iriam brincar hoje e qual brincadeira mais gostavam.

Pedro, nove anos: Eu gosto de brincar de subir em árvores, andar de bicicleta, jogar bola e soltar pipa...

A fala de Pedro sinaliza que as brincadeiras preferidas são as que permitem liberdade nos espaços externos às casas, muitas vezes longe de seus pais e envolvido com outras crianças. Essa possibilidade de liberdade pode ser própria do campo, pois é um lugar com riscos menores de violência e de acidentes relacionados a veículos.

Para Souza (2008) o ser criança no campo é viver livremente, correr em liberdade, desfrutar da natureza, brincar com os animais, inventar brinquedos, é fazer uso do espaço e dos elementos naturais disponíveis.

Tal liberdade é permeada ou até alternada com as regras das próprias brincadeiras, uma vez que, durante as brincadeiras também notamos que há regras que servem como limites às crianças, que são criadas e acordadas pelos próprios participantes das brincadeiras. As regras são condições para que as brincadeiras aconteçam e para que as crianças resolvam os problemas que surgem durante as brincadeiras.

Vigotski (2000) aponta que em todas as brincadeiras há regras, mesmo naquelas em que há uma situação de faz-de-conta dominante, as regras sociais são fundamentais para o jogo simbólico. Assim como para o autor a presença de situação imaginária está presente nos jogos de regras também, e o exemplo clássico é jogo de xadrez.

Ainda sobre as regras e o brincar, Elkonin (1998, p.321) entende que “a observância às regras é uma condição para a criança participar do jogo”. E assim as crianças aprendem a conviver, a trocar, a negociar, possibilitando através dos momentos de desequilíbrio e equilíbrio, novas aquisições individuais e coletivas.

O prazer que as crianças sentiam durante as brincadeiras em grupos e algumas vezes sozinhas, foi percebido durante as observações e relatos que aconteciam enquanto brincavam.

Há episódios que mostram o valor que a brincadeira tem para as crianças dessa comunidade de fumicultores:

Pesquisadora: Aqui na comunidade tem muito lugar para brincar? Vocês gostam de morar aqui?

Pedro (nove anos): Aqui é um lugar muito gostoso de brincar, não tem perigo, quase não passa carro... gosto quando a aula acaba e venho para casa para almoçar e depois chamar os amigos para brincar...

Tadeu (doze anos): Quando brincamos de se esconder, dá para subir nas árvores... fica difícil de alguém te achar...

O que foi possível notar durante todo tempo no campo é que distante dali estão os computadores e a televisão, o interesse por roupas e pela vaidade, o conhecimento sobre alimentos sofisticados. Mesmo com televisão na casa dos participantes, essa não é a atividade privilegiada por eles.

Entre as crianças não se observa muitos brinquedos industrializados, eletrônicos, mas sim que nessa comunidade, grande parte dos brinquedos, as bonecas, carrinhos, casinha, cavalos, bola, são construídos pelas próprias crianças,

uma (re) apropriação de outros instrumentos como, paus, cabos de vassoura, panelas velhas, latas, bicicletas, tornando mais dinâmica a relação entre elas e os brinquedos, uma vez que é a criança quem confere significados ao brinquedo ao longo da brincadeira (VIGOTSKI, 2000).

Para Vygotsky (1998), as brincadeiras como brincar de casinha, fazer do cabo de vassoura um cavalo, ou seja, a brincadeira do faz de conta tem um importante papel no desenvolvimento da criança.

Foi observado que muitos brinquedos e brincadeiras foram transmitidos para estas crianças, de outras gerações. Para os meninos, o jogo de bola, a caçada em meio às árvores do quintal, a corrida de cavalo, o jogo da peteca... para as meninas, o brincar de comadre, de casinha e de bonecas. Nesse espaço, talvez pela falta de acesso a novidades constantes, as brincadeiras e os brinquedos são conservados ao longo de anos. São valorizados pelos adultos, pois utilizaram muitos dos brinquedos usados pelas crianças.

Foi num final de tarde, na roda de chimarrão das mulheres da comunidade, que conversamos sobre as brincadeiras de infância. E diante da conversa com as mulheres percebi que as crianças brincavam por perto. Então perguntei a Maísa, uma menina muito atenciosa com os adultos.

Pesquisadora: Qual é a brincadeira que vocês mais realizam aqui no campo?

Maísa, (11 anos): é bom brincar de casinha... a gente pega algumas coisas da mãe e vai juntando pauzinhos, pedras, banco de madeira para ser a mesa... e brincamos de comadres... uma mora perto da outra e brinca de visitar... só paro quando tenho que ajudar minha mãe.

Importante destacar que as brincadeiras de faz de conta estão estreitamente relacionadas à vivência das crianças. Isso fica evidente quando ela faz referência à brincadeira de comadre. Nessa região essa relação entre comadres é muito intensa, elas se visitam, elas se ajudam, elas trocam alimentos, receitas. Isso é abordado por Vigotski (2000), quando ele diz que o brincar, assim como todas as funções

humanas, não é inato, mas sim estreitamente atreladas relações sociais. O autor mostra ainda que a criança não imagina o que não conhece, ela faz associações entre informações experienciadas. Nesse sentido, a criança do campo não brincará de faz de conta como as crianças que vivem em zonas urbanas, pois o conteúdo vivencial é peculiar e próprio dos costumes locais.

Para conhecer as experiências das crianças foram diversos encontros com eles, muitas vezes de segunda-feira, outras vezes de final de semana, mas sempre encontrava crianças brincando em grupos. Em um desses encontros conheci também a Sr^a Maria, avó de muitas das crianças participantes da pesquisa. A primeira vez que a encontrei foi em sua casa, e por outras vezes, junto às crianças que brincavam no pátio da sua propriedade.

Durante as observações pudemos perceber a relação de família que estava estabelecida entre as crianças e sua avó.

Essa relação nos trouxe dados importantes para o contexto vivencial das crianças, pois é intensa a relação que as crianças possuem com o acompanhamento de algumas das atividades rotineiras da família.

Em meio a nossa conversa, perguntei para a avó:

Pesquisadora: O que você acha da vida dessas crianças aqui no campo?

Sra. Maria: Acho que é muito boa... as crianças que ainda não vão para escola, ficam as vezes com as mães e outras comigo.

As crianças que frequentam a escola, no horário contrário também ficam comigo por aí. E nesse convívio eles acabam vivendo o nosso dia a dia. Ajudam no cuidado com a horta...

Nos acompanham na hora de tirar leite, dar comida para as galinhas...

Isso é viver no campo

Diante dessas palavras, foi possível perceber o carinho com que ela cuida dos netos. Ela é mãe de sete filhos, viúva, e não frequenta mais a lavoura desde que seu marido faleceu. Agora ela é responsável pela alimentação, tarefas escolares, brincadeiras, banhos e alimentação de seus netos, Márcia, Tadeu, Pedro, Luís,

Carlos, Lúcio, Laura e Mauro. As práticas de cuidado observadas mostraram que as maiores responsáveis pela criação e educação das crianças são as mulheres. Elas também são as responsáveis pelas tarefas domésticas e ajudam na lavoura, quando necessário, ficando, ao homem, o trabalho externo ao lar que garante a execução do serviço mais pesado de conservação da propriedade e da agricultura.

As crianças dessa comunidade brincam no pátio das casas, no campinho de futebol próximo ao prédio da escola desativada, frequentam a igreja aos finais de semana para o culto religioso e para as catequeses, ajudam seus pais em alguns afazeres domésticos. É uma prática também estarem perto dos pés de fumo, correndo e brincando em meio à lavoura.

Enquanto conversava com o Sr. Maurício em meio ao seu cuidado com a lavoura de fumo, seu filho Luís aparece para chamá-lo para o almoço. Apesar das crianças dessa comunidade não trabalharem na lavoura junto aos pais, eles estão sempre nos arredores, correndo entre os pés de fumo.

Pesquisadora: Você vem sempre aqui?

Luís, oito anos: Não... às vezes...

Pesquisadora: Você ajuda seu pai na plantação do fumo?

Luís, oito anos: Meu pai não deixa... eu venho aqui para correr na trilha e as vezes para me esconder da minha irmã Márcia

Pesquisadora: Sua mãe fica brava porque você vem aqui na lavoura?

Luís, oito anos: Ela fica brava... diz que perto da casa tem bastante espaço para brincar, não precisa brincar aqui

Em meio à outra propriedade da comunidade, na propriedade do Sr. Cláudio, encontramos também uma criança brincando próxima a lavoura de pepino.

Quando é tempo de colheita, Patrícia acompanha sua mãe até a lavoura de pepino ou de fumo.

Ela fica brincando debaixo de um guarda-sol, montado pela sua mãe para protegê-la do sol.

Patrícia, sempre muito vaidosa, de batom nos lábios, brinca de fazer bolo com potinhos e barro...

***Pesquisadora: O que você está fazendo com esses potinhos?
Porque sua boneca está sentada perto de você?***

Patrícia (seis anos): É aniversário da minha filhinha... vou fazer um bolo pra ela... eu pego água e misturo com terra... viro o potinho e coloco um pauzinho de vela... canto parabéns...

Aqui, mais uma vez, observou-se que os elementos da natureza são muito presentes nas brincadeiras das crianças que moram no campo, possivelmente pela facilidade de acesso nesses espaços e valorização como própria condição de sobrevivência familiar.

Conversando com a mãe de Patrícia, a Sr^a Marcela, ela relatou que sua filha gosta muito de aniversário, e que em todos os seus aniversários é feito bolo e refrigerantes, é chamado todos os amigos da criança que moram na comunidade.

Para Leontiev (1988), é através da necessidade de interagir com o mundo, com as pessoas e com os objetos que estão diretamente ligados a ela e também com o mundo adulto, que surge o brinqueado na vida da criança.

É com o convívio com os outros, através das brincadeiras que ocorre o confronto, o processo de troca, de partilha, de novas conquistas individuais e coletivas.

Segundo Leontiev (1988, p.120),

a brincadeira da criança não é uma atividade instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.

Durante um dos encontros na comunidade, as crianças estavam brincando próximas à escola desativada. Foi quando me viram chegar e correram para me encontrar. Elas já me conheciam e por muitas vezes, acreditavam que eu estava ali para brincar com elas...

Maísa, 11 anos: Oi Renata, você vai jogar bola com a gente hoje?

Luís, oito anos: Isso mesmo, vamos jogar bola...

Pesquisadora: Calma gente, eu prometo que jogo com vocês.

Tadeu, doze anos: Eu vou ser goleiro.

Pedro, nove anos: eu vou chutar no gol.

Pesquisadora: E você Carlos, quer jogar também?

Márcia, doze anos: Ele é muito pequeno, pode se machucar.

Aproveitei o momento do futebol para perguntar o que eles fazem no horário do lazer.

Pesquisadora: O que vocês fazem no horário de lazer?

Márcia, doze anos: Eu às vezes fico em casa lendo um livro.

Pedro, nove anos: Eu vou à cidade com minha mãe visitar uma comadre dela. No final do ano, tem ano que a gente viaja para casa de algum parente.

Na busca de uma contribuição para a definição do lazer, encontramos em Gomes (2008), uma citação de lazer elaborada por Dumazedier (1976), que até hoje, aqui no Brasil, é bastante empregada em algumas áreas do conhecimento, tais como a Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Administração.

Para Dumazedier, o lazer:

é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976, p.34)

Contudo, no final da década de 1980, essa definição de Dumazedier, foi discutida por alguns estudiosos brasileiros, dentre os quais, Marcelino (1987), dá um

passo importante no estudo da definição do lazer, quando passa a considerar o lazer como cultura vivenciada em tempo livre.

Para isso, Gomes (2008, p.4) em seu artigo “LAZER URBANO, CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES” buscou em autores como Geertz (2001), Sahlins (2003) e Hall (2003), literatura que a levasse a “compreender a cultura como produção humana e como dimensão simbólica na qual o significado é central”.

E segue em seu artigo, na mesma perspectiva, dizendo que:

o lazer é uma criação humana que está em constante diálogo com as demais esferas da vida. Participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade, é um dos fios tecidos na rede humana de significados, símbolos e significações (GOMES, 2008).

Para as crianças, frequentar a igreja de final de semana juntamente com seus pais e vizinhos, é considerada uma forma de lazer, na qual elas se encontram com os colegas e seus pais com os compadres. Nessa comunidade, a igreja é considerada como um espaço de encontro, de confraternização, de festa em datas comemorativas, como a quermesse, festa de Santo Antônio, dia de nossa Senhora Aparecida, que também é comemorado o dia das crianças. Ou ainda, dia de batizados, casamentos, entre outros.

A festa da criança em outubro de 2014 foi organizada pela comunidade e pela igreja, com a colaboração da prefeitura. Foi um momento de lazer para as crianças e seus familiares. Tinha cachorro quente, salgadinhos, pipoca, algodão doce, bolos, refrigerantes, gincana, pula-pula, cama elástica e jogo de futebol para os meninos.

Em meio a observações e conversas com as crianças da comunidade nesse mesmo dia da festa das crianças, muitas falas marcadas de alegria e satisfação com o acontecimento.

Pesquisadora: Olá crianças, o que vocês estão achando da festa

Maísa, onze anos: eu estou gostando muito, me lembro sempre das outras festas das crianças, todo ano é bem divertido... como muita pipoca e esse ano ainda vou jogar bingo

Márcia, doze anos: eu gosto da festa porque o bolo sempre é muito recheado, como muito bolo, adoro bolo... parece o bolo da minha avó... gosto também dos presentes

Pesquisadora: e você Luís, do que mais gosta na festa das crianças

Luís, oito anos: gosto das brincadeiras, das comidas e de jogar bola... vou participar do campeonato

Carlos, sete anos: eu gosto porque minha professora participa também ...

Pesquisadora: e você César?

César, oito anos: eu gosto porque nesse dia fazemos outro tipo de brincadeiras, e alguns de nossos amigos da cidade também participam... esse ano tem a cama elástica que é um brinquedo diferente

O PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS

Desde antes da escolarização a criança já participa de vários grupos sociais, como o grupo familiar, o grupo de crianças da comunidade, parentes e de outras pessoas ligadas à família, igreja etc. Contudo, a interação em grupo se intensifica com a entrada da criança na escola (WARDERLEY, 2000).

A escola ocupa o lugar onde a criança realiza trocas de experiências diferentes de qualquer outra vivenciada, construindo e compartilhando seus conhecimentos. É na escola que acontecem e se consolidam as aprendizagens que fazem parte dos currículos escolares mediadas pelo professor, e também aquelas cotidianas e própria das relações sociais que não fazem parte dos currículos escolares, mas contribuem para o seu desenvolvimento (WARDERLEY, 2000).

Quando questionadas sobre a escola, as crianças relatam gostarem do espaço, das pessoas, das atividades:

Pesquisadora: Por que vocês gostam da escola?

Carlos, sete anos: Eu gosto de brincar

Pedro, nove anos: Eu gosto de ler os livros de histórias

Maísa, onze anos: Gosto bastante da aula de Educação Física

Patrícia, seis anos: Gosto da hora de pintar

Como cita Wanderley (2000), em sua tese de doutorado, as esferas de sociabilidade mais densas e frequentes para quem vive no espaço rural, são a escola e a vizinhança. Assim, concordamos com ela quando cita em sua pesquisa que a Escola é o lugar de maior diversidade, porque aglutina professores e crianças da cidade, o que gera relações mais heterogêneas.

Assim, Wanderley (2000, p.97), conclui ainda dizendo que a comunicação social das crianças com este território, o campo, se dá pelo lazer, obrigações escolares e intercâmbio das famílias.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo é uma escola que procura ensinar a criança a ler e escrever, multiplicar e somar, da mesma forma que as escolas da cidade, contudo deve ter uma metodologia diferenciada, lembrando que essas crianças vivem em meio à natureza, aos animais e ao cultivo da terra. A criança do campo é influenciada pelo meio em que vive, ela aprende na prática, cuidando dos animais, ajudando seus pais e no cultivo das plantas.

No campo a criança vive momentos de constante aprendizagem, quando ela realiza pequenos trabalhos também está a brincar ou a realizar atividades escolares; está sempre em movimento (RECK, 2007).

Quando questionadas se gostam ou não da escola, as crianças dizem que gostam porque aprendem a ler e escrever, a fazer contas matemáticas e ainda podem brincar com os amigos.

Em um de nossos encontros no final do mês de outubro de 2014, perguntei as crianças que estavam brincando próximo à escola desativada, numa manhã de sexta-feira:

Pesquisadora: O que você faz na escola Luis?

Luis, oito anos: Continua e família silábica.

Pesquisadora: E você Cesar?

Cesar, oito anos: A gente brinca no recreio. Estuda de ler e desenhar

Logo Márcia respondeu também:

Márcia, doze anos: Aprendo a ler e contar. Minha professora passa dever e depois chama para ir ao quadro

Pesquisadora: Quais são os deveres que ela passa para casa?

Márcia, doze anos: Formar frases com as palavras...tabuada...

Pesquisadora: Que outros tipos de dever ela passa?

Márcia, doze anos: leitura de livro, conta de dois números...

Pesquisadora: Tem alguma coisa na escola que é diferente da vida do campo? Vocês gostariam de ter uma escola funcionando aqui no campo?

Maísa, onze anos: Eu gosto da escola da cidade, é bom o tempo que estamos no transporte escolar, temos tempo de cantar, brincar e contar histórias antes de chegar. Eu acho que lá na escola tem muita coisa diferente. As pessoas falam diferente da gente, tem sapatos diferentes... Tem uma menina na minha sala, que vai com uns lacinhos de cabelo bem bonitos.

Carlos, sete anos: no dia do brinquedo João, meu amigo leva um carrinho que eu acho legal.

Ao observar as aulas de Educação Física e os momentos de recreio escolar, as brincadeiras que mais apareceram foram as brincadeiras com bola, pega-pega, quebra-cabeça, pular corda.

Numa conversa com um dos alunos do terceiro ano, na escola São Valdomiro, perguntei:

Pesquisadora: Sua mãe te ajuda nas tarefas escolares? Ela estudou quando tinha a sua idade?

César, nove anos: ela tenta me ajudar quando pode, mas às vezes não lembra mais como faz aquela tarefa.

César, nove anos: ela estudou só até a quarta série.

Pesquisadora: ela quer que você continue a estudar?

César, nove anos: ela fala que tem que estudar porque que a vida tá dura... o estudo pode me trazer ideias para melhorar o plantio do fumo ou me arrumar outro emprego na cidade se eu quiser...

Embora o aprendizado da criança se inicie muito antes da mesma entrar para a escola, o aprendizado escolar traz para a criança novos elementos que são importantes para o processo contínuo do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989).

Em outro momento, durante a observação na escola:

Pesquisadora: Sua mãe te ajuda com as tarefas escolares?

Tadeu, doze anos: minha mãe olha os meus cadernos, vê se a letra está bonita, mas não me ajuda a fazer as tarefas... ela diz que sou bem esperto e que sempre aprendo coisas novas... diz também que não devo parar de ir à escola, porque é um momento de aprender coisas diferentes dos afazeres de casa

A escola, por vezes, tende a valorizar apenas o nível do desenvolvimento real dos alunos (o que o aluno já sabe) e esquece quão importante é o processo que os levou à aquisição do conhecimento. Por isso, Vygotsky (1989), valoriza e acredita na

mediação do professor ou de outra criança mais experiente na resolução das tarefas escolares que certa criança ainda não consegue resolver sozinha, mas que é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa. Está assim, dentro do desenvolvimento potencial do indivíduo.

E é esse caminho que a criança leva para aprender a realizar sozinha determinadas tarefas, o caminho que a levará a desenvolver funções que fazem parte do seu desenvolvimento, e que chamamos de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989).

Outro ponto a ser considerado no processo de escolarização da criança que vive na zona rural é o transporte, pois nessa região do Rio Corrente a escola está desativada e as crianças precisam se deslocar de ônibus até a escola da cidade.

Por ser uma localidade de fácil acesso à cidade, as crianças dessa comunidade levam em média 30 minutos para o seu deslocamento até a Escola Municipal São Valdomiro. De acordo com o planejamento escolar brasileiro, o tempo fica dentro do tempo máximo que os alunos da zona rural devem levar de suas residências até a escola em que se estudam, ou seja, não ultrapassam os 45 minutos, recomendados (ARANTES, 1986).

Ao contrário do que foi divulgado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil (FETRAF-SUL, 2013), que existem mais de 150 mil crianças e adolescentes trabalhando no cultivo do fumo, em nossa pesquisa, não encontramos crianças trabalhando na plantação do fumo, muito pelo contrário, as crianças dessa comunidade frequentam a escola, ajudam seus pais em casa e brincam entre eles nos pátios dos terrenos.

Em relação à escolaridade de seus pais e avós, por diversos motivos, a grande maioria, não teve a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental. Contudo, sem muito estudo, os pais e avós, ensinam às crianças as atividades do campo e os valores que pertencem aos seus familiares (ARROYO, 2004).

Ainda em relação à escolaridade, o Sr. Manoel afirma:

hoje os tempos são outros, agora o acesso à escola é muito mais fácil que no meu tempo de criança... a escola da comunidade foi fechada, mas as crianças frequentam a escola da cidade, vão de transporte oferecido pela prefeitura...

Sobre esse assunto, temos a colaboração de Henriques (2007), que diz que com o fechamento das escolas rurais e a transferências das crianças para as escolas urbanas, o transporte muitas vezes é realizado em veículos inadequados e percorrem áreas em que as estradas não são asfaltadas, fazendo com que o trajeto, muitas vezes, se torne mais longo que deveria.

Em contraponto com a fala de Henriques (2007), o transporte que as crianças dessa comunidade utilizam está em bom estado, e a grande parte da estrada é asfaltada.

O transporte escolar é somente utilizado pelas crianças, fica proibido o uso do mesmo por outras pessoas, sejam elas familiares das crianças ou outros membros da região. O ônibus utilizado para o transporte das crianças é oferecido por uma empresa terceirizada, contratada pela Prefeitura.

Na observação e acompanhamento realizado no trajeto das crianças de suas casas até a escola, percebemos que elas conversavam bastante entre si, sentadas, acompanhando a paisagem, contando histórias e cantando. Algumas mais agitadas, muitas vezes, são repreendidas pelos próprios colegas de banco. Diariamente, nesse percurso, as crianças inventavam histórias novas e falavam de acontecimentos do dia anterior.

Durante o trajeto, todos os dias, o motorista transportava com ele, não apenas pessoas físicas, mas os costumes, as histórias de vida, a linguagem diferenciada do povo do campo para dentro da escola.

Assim, pode-se dizer que esse trajeto casa-escola feito pelas crianças do campo até a cidade, rumo à escola é, muitas vezes, idealizada pela criança e seus familiares, como um lugar diferente, de prestígio e pode ser visto como uma representação metafórica do processo transcultural.

São essas crianças que vivem na zona rural e estudam na zona urbana que passam a questionar seus pais sobre valores e costumes vivenciados por elas, após o contato com novos elementos da cultura urbana.

A comunidade em questão tem em sua localidade uma escola que até alguns anos atrás funcionava com o Ensino Fundamental I. No presente momento, o prédio é utilizado para projetos, como por exemplo, aulas de informática para jovens de mais de 14 anos, reuniões promovidas pela AFUBRA e catequese para as crianças que moram um pouco mais distante da igreja local.

Em conversa com as professoras da escola, elas não confirmaram se as crianças frequentavam a lavoura no horário contrário da escola, contudo, relataram que as crianças dessa região quase não faltam à escola.

Sobre o desempenho escolar das crianças vindas do campo, as professoras relatam não haver diferença em relação aos demais, pois atualmente as crianças da cidade também se encontram com grande defasagem conceitual.

Conversando com a Professora do quarto ano, perguntei:

Pesquisadora: Como você vê a criança que cresce na região rural?

Acho que elas são mais calmas que os alunos da cidade.

Não sei se é porque eles têm mais liberdade e espaço que os alunos que moram na cidade.

Eles têm muita habilidade e esperteza...

são rápidos, nos jogos de futebol por exemplo.

Pesquisadora: E a respeito de leituras de livros de história

Profa. do quarto ano: Para um aluno do quarto ano, ele é um aluno meio sem bagagem de leitura, mas tem facilidade com os trabalhos manuais.

A professora do terceiro ano acha difícil sustentar a prática da leitura em casa, pela falta de incentivo dos pais e por não ter ninguém como modelo de leitor para seguir em casa. Para ela, há um abismo entre o que se é ensinado na escola urbana e os alunos rurais.

Para a professora do segundo ano, o aluno da cidade é mais esperto para as coisas que são ensinadas na escola e o aluno rural tem mais habilidades com coisas práticas.

Professora do segundo ano: Um aluno da cidade sabe falar melhor as palavras e sua postura em sala de aula é diferente de um aluno que vem do campo...

Contudo, muitas vezes me surpreendo com o interesse dos alunos do campo em aprender coisas ensinadas por nós, professoras

A professora do quarto ano, em seu relato, mencionou que a Escola oferece recursos como o acesso à informática que é um recurso diferente dos existentes nas famílias do campo.

Mexer no computador a maioria só faz aqui na Escola, né?, eles não têm computador (...) não é igual na cidade que tem, né?

A pedagoga falou sobre a importância para a criança do campo ter o contato com a informática e que essa prática é feita apenas na escola, não está presente nas residências das famílias do campo.

No relato de outra professora, ela fala:

Professora do quarto ano: A Escola serve como um direcionamento pra criança através das aulas, a gente procura dar conhecimento e fala para as crianças que elas devem estudar bastante até terminar a faculdade

Para a diretora da escola, ficou bem clara a responsabilidade que as famílias do campo (dessa região), têm com a escola. Ela diz:

Fala da diretora: as crianças nunca faltam e quando ficam doentes, as mães vêm buscar as tarefas do dia para fazer em casa com as crianças. Nas reuniões de pais, eles são sempre os primeiros a chegar. Também trazem seus filhos nas aulas de reforço escolar, quando são convocados

Na fala da Maísa, quando questionada sobre a escola ela diz:

Maísa, onze anos: gosto muito de ir para a escola... gosto de estudar sobre os animais

Também conversei com a Sr.^a Marcela, a mãe da garotinha sapeca dos lábios de batom, a Patrícia

Ela diz que a filha não gosta de faltar na escola ... seu caderno é muito organizado ... quando está brincando, imita a professora

CONHECIMENTOS SOBRE O VIVER NO CAMPO: AGRICULTURA DE FUMO E ATIVIDADES DOMÉSTICAS

Ao analisar as falas das crianças, percebe-se que nos modos de brincar estão reproduzidas as relações sociais vivenciadas por elas no cotidiano. As meninas fazem dos afazeres domésticos uma brincadeira, auxiliam a mãe enquanto se imaginam brincando de casinha. Já os meninos separam o trabalho, como tratar os animais e prender os cavalos de brincar de peão e andar de bicicleta, por exemplo. Isso pode ocorrer pela diferença de responsabilidade atribuída à atividade solicitada as crianças, auxiliar a mãe na casa é uma atividade menos impositiva e mais próxima do brincar das meninas. Já os meninos têm a responsabilidade imposta de cuidar dos animais, muitas vezes, não o fazem por prazer, mas por obrigação.

Para Martins (1991), a relação entre brincar e trabalhar é um acontecimento bem marcado para as crianças do campo e que as tarefas domésticas e os cuidados gerais do campo são repassados pela família como forma de preservar os costumes.

Pesquisadora: O que vocês costumam fazer quando estão em casa?

Pedro, nove anos: Eu ajudo cuidar do leite tirado das vacas... depois tomo banho de rio, ando a cavalo ou de bicicleta , faço tudo o que dá tempo fazer

Pesquisadora: E quando está chovendo?

Pedro, nove anos: Gosto de mexer na horta, as folhas ficam cheias de gotinhas de água

Os afazeres das atividades domésticas pelas crianças do campo está presente nas famílias como forma de educá-las para a continuidade do trabalho dos pais. Tal prática revela que “tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura”. (BRANDÃO, 2002, p. 24)

E é por meio desses processos sociais de interações que nos deparamos com as diferenças entre significações e práticas acerca de cada meio cultural, em meio ao tempo, espaço e trabalho das famílias.

Numa conversa descontraída, fui aos poucos explicando novamente que eu estava ali para conhecer as brincadeiras que elas gostavam, quanto tempo elas brincavam e quais eram seus amigos. Então, perguntei para uma das meninas:

Pesquisadora: O que você (mais) gosta de fazer, na hora de ajudar a sua mãe?

Maísa, 11 anos: Lavar roupa, encerar, limpar terreiro e tomar conta do meu irmão

Márcia, 12 anos: Eu gosto de lavar a louça, mas de manhã eu gosto de estudar; só depois do almoço que eu ajudo minha mãe.

Diante das falas das crianças, percebe-se a importância e o compromisso do ritmo de trabalho familiar nesse meio cultural, não só pela necessidade, mas também por acreditarem que o aprendizado do trabalho é considerado uma atividade de vida comum.

A respeito do uso de agrotóxicos, as crianças em geral, conhecem os recipientes e dizem que é importante o uso do mesmo para matar a praga da lavoura.

Durante uma conversa com as crianças no ambiente escolar, sobre o uso de venenos na plantação do fumo, algumas dizem reconhecer que é perigoso para a saúde, contudo, sempre escutam seus pais dizendo da importância de matar as pragas da folha do fumo.

Nesse dia, a conversa foi bem interessante, pois participaram também da conversa, as crianças da cidade, que falavam apenas do perigo com a saúde, reforçando a fala da professora do quarto ano.

Pesquisadora: O que você sabe sobre o uso do agrotóxico?

Pedro, nove anos: Eu sei que é perigoso para a nossa saúde. Meu pai guarda os tambores no quarto lá de fora da nossa casa. Minha mãe sempre diz não pode por a mão nos venenos.

Pesquisadora: Você já viu seu pai usando o veneno na plantação?

Pedro, nove anos: Eu vejo meu pai colocar veneno nas plantinhas que ficam dentro de uma caixa, enquanto elas ainda são pequenas. Lá na lavoura eu ainda não vi, porque minha mãe não gosta muito que eu vá até lá.

As crianças frequentam a igreja de final de semana juntamente com seus pais e vizinhos, elas entendem esse rito como uma forma de lazer, onde elas se encontram com os colegas e seus pais com os compadres. Nessa comunidade, a igreja é considerada como um espaço de encontro, de confraternização, de festa em datas comemorativas, como a quermesse, festa de Santo Antônio, dia de nossa Senhora Aparecida, que também é comemorado o dia das crianças. Ou ainda, dia de batizados, casamentos, entre outros.

Em outubro de 2014 pudemos acompanhar a festa da criança, que foi organizado pela comunidade e pela igreja, com a colaboração da prefeitura. Foi um momento de lazer para as crianças e seus familiares. Tinha cachorro quente, salgadinhos, pipoca, algodão doce, bolos, refrigerantes, gincana, pula-pula, cama elástica e jogo de futebol para os meninos.

Em meio a observações e conversas com as crianças da comunidade nesse mesmo dia da festa das crianças, muitas falas marcadas de alegria e satisfação com o acontecimento.

Pesquisadora: Olá crianças, o que vocês estão achando da festa

Maísa, onze anos: eu estou gostando muito, me lembro sempre das outras festas das crianças, todo ano é bem divertido... como muita pipoca e esse ano ainda vou jogar bingo

Márcia, doze anos: eu gosto da festa porque o bolo sempre é muito recheado, como muito bolo, adoro bolo... parece o bolo da minha avó... gosto também dos presentes)

Pesquisadora: e você Luís, do que mais gosta na festa das crianças

Luís, oito anos: gosto das brincadeiras, das comidas e de jogar bola... vou participar do campeonato

Carlos, sete anos: eu gosto porque minha professora participa também ...

Pesquisadora: e você César?

César, oito anos: eu gosto porque nesse dia fazemos outro tipo de brincadeiras, e alguns de nossos amigos da cidade também participam... esse ano tem a cama elástica que é um brinquedo diferente

Para as crianças da zona rural, o lugar em que elas vivem e convivem, tem significações que incluem outras sensibilidades:

Pesquisadora: Você gosta de morar aqui no campo?

Tadeu, doze anos: morar no mesmo lugar que minha avó e meus primos é um privilégio... também é muito bom saber que meus pais estão trabalhando bem perto de nós e que minha vó

cuida de todos... faz bolo para o café e deixa a gente brincar bastante no pátio da casa

Tadeu, doze anos: Eu gosto muito de morar aqui na roça... tenho primos e amigos para brincar a todo tempo... aqui nós comemos salada da nossa horta e carne de porco também...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o propósito de analisar e acompanhar o dia a dia das crianças moradoras e pertencentes à comunidade do cultivo do fumo, e o embasamento teórico utilizado nessa pesquisa foi de suma importância para as discussões aqui apresentadas, bem como para subsidiar a análise e discussão dos resultados obtidos.

As observações realizadas ao longo da pesquisa e a análise dos dados colhidos permitem afirmar que o modo de vida no campo têm suas particularidades e que suas vivências estão ligadas ao que é proporcionado pela vida no campo, como por exemplos, a natureza, o espaço físico, o convívio com outras crianças, a união entre as famílias, a segurança local, conhecimentos relacionados à agricultura. As crianças da pesquisa nasceram e vivem no campo, sem ter experiências de moradia em espaços urbanos e aprenderam com seus pais e avós a trabalhar na roça e a desenvolver outras atividades rurais. Muitos dos pais dessas crianças também viveram somente no campo.

Diante disso, a transferência de costumes para novas gerações é uma prática muito forte e que continua presente na comunidade.

As crianças do campo permanecem um tempo maior com seus familiares, brincam nas estradas de terra, no riacho que passa em algumas propriedades, se ocupam de colher verduras e frutas, de rodar pneu, de cuidar de irmãos mais novos, andar na bicicleta dos pais, de brincar de bola, de comprar na venda, de correr e de tirar leite das vacas. O trabalhar e o brincar dessas crianças estão interligados, elas realizam tarefas diversas, dando a estas um caráter lúdico e singular.

Na fala das crianças pode-se observar a importância de aprender com seus pais os afazeres domésticos, o cuidado com os animais e a alegria de ter tempo livre para brincar, além de ir para escola.

A liberdade em brincar perto de casa ou na casa dos vizinhos, também foram falas presentes no discurso das crianças e de seus familiares.

Percebe-se nesta localidade que a criança preserva sua alegria, seu espaço-criança, sua brincadeira. A realidade vivida na comunidade Rio Corrente é muito diferente da que vemos retratada em outras pesquisas que abordam o trabalho escravo de crianças no Brasil. Aqui o trabalho delas faz parte de uma organização

familiar, internalizado apenas como ato educativo, um ato de ajuda aos seus familiares e que segundo Martins (1991), não representa o mesmo trabalho que a legislação condena, classificado como trabalho infantil.

Para grande parte das crianças, as possibilidades retratadas pelos relatos descritos relaciona a brincadeira com o cuidar da terra, pescar nos rios, alimentar os animais, numa composição que privilegia a liberdade e a construção.

A liberdade e o espaço do campo contribui para o desenvolvimento das crianças, que vivencia interações diferenciadas em meio a natureza, no qual a brincadeira é promovida pela extensão do local.

Na fala das crianças aparece fortalecido o gosto pela escola e a importância que a mesma tem para sua formação. A escola, por sua vez, é desafiada constantemente a aproveitar e contextualizar aprendizagens que as crianças trazem para a escola, principalmente, as que vivem no campo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Embora as crianças não trabalhem na lavoura junto com os pais, elas reconhecem o perigo que o agrotóxico tem para a saúde. Alguns pais relatam passar mal com o cheiro do veneno quando a folha do fumo está molhada, mas não foi uma fala que apareceu durante as conversas com as crianças.

Outro ponto observado foi à questão da segurança que os pais sentem em criar seus filhos no campo. Porém, muitos afirmam que o estudo poderá mais tarde trazer a possibilidade da escolha para essas crianças, de continuar morando no campo ou de mudar para a cidade em busca de um novo tipo de trabalho.

A pesquisa nos trouxe contribuições para o estudo do desenvolvimento infantil, embora muitas questões tenham surgido e nos levados a pensar em outras pesquisas futuras como o estudo sobre os agrotóxicos utilizados na agricultura do fumo, projetos que poderiam ser implantados nas imediações dessa comunidade que favorecessem o dia a dia das crianças, qual o caminho para que a escola esteja mais preparada para receber essas crianças que moram na zona rural e estudam na cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. et al. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto. São Paulo: Campinas, Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

ABRAMOVAY, R. 1992. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo, Editora Hucitec. 275p.

ARANTES, C.O. Planejamento de rede escolar: questões teóricas e metodológicas. Ministério da Educação, Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação, Brasília, 1986.

AFUBRA. Associação dos Fumicultores do Brasil. Disponível em: <<http://www.afubra.com.br/>>. Acesso em: 02 abr.2014.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

Bodson, D. Les villageois. Paris: L'Harmattan, 1993. 160 p.

BOEIRA, S. L. Atrás da cortina de fumaça a: tabaco, tabagismo e meio ambiente – estratégias da indústria e dilemas da crítica. Itajaí: Univali, 2002.

BOGO, A. O MST e a cultura. 2ª ed. São Paulo: INCRA, 2000. Caderno de Formação, nº 34.

BORTOLUZZI, E. C. et al. Contaminação de águas superficiais por agrotóxicos em função do uso do solo numa microbacia hidrográfica de Agudo, RS. Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental, Campina Grande, PB, v. 10, n. 4, p. 881-887, 2006.

BRANDÃO, C. R. A educação como Cultura. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População do Município de Irati. Censo/2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_parana.pdf. Acesso em: 14/07/2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População do Município de Irati. <http://cod.ibge.gov.br/3100>. Acesso em: 14/07/2014.

_____. Referenciais para uma política nacional de educação do campo. Brasília: MEC. Fevereiro de 2004.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CAIADO, Katia Regina Moreno ; GONCALVES, T. G. G. L. . EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, p. 179-193, 2013.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLAÇO, V. F. R. (2001). Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

COSTA, F. A. 2000. Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável. Belém, NAEA/ UFPA. 355p.

DESER. Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais. Cadeia Produtiva do Fumo. Boletim Especial DESER – ACT, Curitiba, dez. 2009. Disponível em: . Acessos em: 12 abr. 2013.

DIEHL, M. R. et al. Caracterização do parcelismo das terras nas propriedades familiares de fumo no município de Paraíso do Sul – RS. In: Congresso Internacional de Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar, 1., 2005, São Luiz Gonzaga, RS. Anais... São Luiz Gonzaga, RS: UERGS, 2005. p. 1-7.

DUMAZEDIER, J. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619660/artigo-2-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>> Acesso em: 25 abr. 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

Escola São Valdomiro. Disponível em
<<http://www.escolasaovaldomiro.com.br/>> acesso em 8 de Out. 2014.

FARIA, A. L. G. Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Tese apresentada à USP, São Paulo, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Anhembi S. A. , 1961.

FLEISCHFRESSER, V. 1988. Modernização Tecnológica da Agricultura. Curitiba, Ed. Livraria Chain. 154p.

GOMES, C. L. Revista Itinerarium v.1 2008 Departamento de Turismo e Patrimônio – Escola de Museologia – Centro de Ciências Humanas e Sociais Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
<http://www.seer.unirio.br/index.php/itinerarium>

González R. F. L . A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd. Outubro 2001.

_____ Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRAZIANO, J.G. da S. 1982. A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 192p.

GRAZIANO, S. J. O novo rural brasileiro. Campinas, UNICAMP, Instituto de Economia, (Coleção Pesquisas, 1), 1999.

HAURESKO, C. A racionalidade do sistema de produção agrícola dos camponeses integrados à indústria do fumo. *Revista Guairacá*, Guarapuava, n. 23, p. 61-81, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. (trad. João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAMARCHE, H. *A agricultura familiar – Comparação Internacional – Uma realidade Multiforme*. Lamarche Hughes (coord.) – Edit. da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, 1993.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos

MARAFON, G. J.; RIBEIRO, M. A. Agricultura familiar, pluriatividade e turismo rural: reflexões a partir do território fluminense. In: *Revista Rio de Janeiro*, n. 18-19, jan.-dez. 2006. Disponível em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/redenacionaldeturismo/contents/photoflow-view/content-view?object_id=3461438> Acesso em 29 de Agosto de 2013.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, J. S. "Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida". In: MARTINS, José de Souza (Coord.), *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1991, p. 51-80.

Marx, K. (1996). *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção do capital. (Vol. 1.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Original publicado em 1867).

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, 1996.

_____. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo. Martins Fontes, 1995. 312 p.

NEVES, D.P. 2002. A agricultura familiar e o claudicante quadro institucional. In: Lopes, E.S.A.; Mota, D.M.; Silva, T.E.M. (orgs.). Ensaio: desenvolvimento rural e transformações na agricultura. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, Universidade Federal de Sergipe. p.133-159.

OLIVEIRA, M.K.de. (1993). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, V. B. (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAULILO, M. I .S. 1990. Produtor e Agroindústria: Consensos e Dssensos.- O Caso de Santa Catarina Florianópolis, SC, UFSC

PAULILO, M. A. Silveira. A Pesquisa Qualitativa e a História de vida. Serviço Social da Revista, Londrina, v.2, n.2, p. 135-148, jul/dez, 1999.

PINO, A.S. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, Julho de 2000, n. 71, p. 45- 78.

----- . As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 05 out. 2014.

RECK, J. (Org.). Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. Seduc, MT, 2007.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social. São Paulo: Abril Cultural, 1978

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 18.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEAB.http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/deral/Prognosticos/fumicultura_2013_14.pdf

SINDITABACO. A cultura do tabaco no sul do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.sindifumo.com.br/?link=publicacoes>>. Acesso em: 25 novembro.2013.

SOUZA, E. L. A literatura regional e a representação da infância rural. Obtido via internet em www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05-emilene.html , 2008.

TAVARES, L.A. Campesinato e os faxinais do Paraná: as terras de uso comum. 2008. ---f. Tese de Doutorado em Geografia Humana – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEIGA, J. E. Agricultura familiar e sustentabilidade. *Cadernos de Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF, v. 13, n. 3, p. 383-404, set./dez. 1996.

VEIGA, J.E. 1991. O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. 219p.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ Obras escogidas. Madrid: Visor, 1995. t.III.

_____ Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche- 6ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1998.

_____ Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.;LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9º edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

WANDERLEY, M.N.B. 1997. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: Tavares, E.D., Mota, D.M.; Ivo, W.M.P.M., eds. Encontro de pesquisa sobre a questão agrária no tabuleiros costeiros de Sergipe, 2, 1997, Aracaju-SE, Agricultura familiar em debate. Anais. Aracaju, Embrapa-CPATC. pp.9-40.

_____.A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. Estudos, Sociedade e Agricultura, cidade, p.87-145, 2000.

Wertsch, J. V. (1998). Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
do sexo _____, de _____ anos de idade, residente
à _____,

declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos e intenções deste estudo, sobre as técnicas (procedimentos) a que estarei sendo submetido, sobre os riscos e desconfortos que poderão ocorrer. Recebi garantias de total sigilo e de obter esclarecimentos sempre que o desejar. Sei que minha participação está isenta de despesas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Assinatura do sujeito de pesquisa

_____/_____/_____

Assinatura da testemunha

_____/_____/_____

Pesquisador responsável

Eu, Renata Maria de Carvalho Schimitz, responsável pelo projeto Desenvolvimento Comunitário: A identidade das crianças que vivem em uma comunidade de fumicultores, declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa (ou do seu representante legal) para realizar este estudo.

Assinatura _____

_____/_____/_____

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisado