

PÉS DESCALÇOS E TÊNIS

CARROÇA E CARRO

BONECA DE PANO E COMPUTADOR

ENTRE O RURAL E O URBANO:

EXPERIÊNCIAS NUM ENTRECRUZAR

DE INFÂNCIAS

TICIANA ELISABETE HORN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ticiana Elisabete Horn

**PÉS DESCALÇOS E TÊNIS, CARROÇA E CARRO,
BONECA DE PANO E COMPUTADOR.
ENTRE O RURAL E O URBANO:
experiências num entrecruzar de infâncias**

Porto Alegre

2010

Ticiana Elisabete Horn

**PÉS DESCALÇOS E TÊNIS, CARROÇA E CARRO,
BONECA DE PANO E COMPUTADOR,
ENTRE O RURAL E O URBANO:
experiências num entrecruzar de infâncias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha

Linha de Pesquisa: Estudo Sobre Infâncias

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H813p Horn, Ticiane Elisabete

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

133 f. + Apêndices + Anexo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância. 2. Criança. 3. Espaço rural. 4. Espaço urbano. 5. Espaço urbano. 6. Produção visual. 7. Produção cultural. 8. Narrativa. 9. Estrela (RS). I. Cunha, Susana Rangel Vieira da. II. Título.

CDU – 373.2

Ticiana Elisabete Horn

**PÉS DESCALÇOS E TÊNIS, CARROÇA E CARRO,
BONECA DE PANO E COMPUTADOR,
ENTRE O RURAL E O URBANO:
experiências num entrecruzar de infâncias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 ago. 2010.

Profª. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha – Orientadora

Profª. Dra. Leni Vieira Dornelles – UFGRS

Profª. Dra. Clarice Salete Traversini – UFGRS

Prof. Dr. Luiz Fernando Mazzini da Fontoura – UFGRS

Prof. Dr. Remí Klein – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos/as que estiveram comigo nessa “viagem” e foram cúmplices dos caminhos pelos quais trilhei.

Ao Alfredo, Anderson, Andriéli, Eduardo, Elivan, Hortênsia, Laurissa, Luana, Maria Eduarda, Maiky, Pablo e Sabrina – crianças parceiras da pesquisa que tanto me ensinaram seus jeitos e conhecimentos, por me ensinarem a olhar de outras maneiras para aquilo que eu tomava como exato, definitivo, verdadeiro.

Aos familiares das crianças que aceitaram a minha proposição de pesquisa, recebendo-me em seus lares e vidas de forma acolhedora.

Aos meus familiares que me proporcionaram as bases para que esta trajetória fosse recheada de afeto, entusiasmo e conquistas.

Ao Rodrigo, pelo amor compartilhado em momentos de tempestade e de calma, dividindo comigo sonhos, incertezas, alegrias.

À Ana, Ane, Camila, Lú Brum, Vera, Letícia, Carine Weber meu muito obrigada pela amizade, apoio, cafezinhos, ideias...

À Lú Abreu, querida amiga que entrou em minha vida, dividindo comigo alegrias e incertezas, percorrendo lado a lado esta caminhada... vencemos juntas!

À Susana, orientadora desta Dissertação, obrigada pelo afeto, confiança, paciência, pela liberdade, entendendo minhas ansiedades, respeitando minhas escolhas. Pelo muito que contigo aprendi, inclusive de que é preciso viver o presente. Serei grata sempre pela acolhida ao meu desejo de aprender e produzir!

Aos professores Clarice Salete Traversini, Leni Vieira Dornelles, Luiz Fernando M. Fontoura e Remí Klein pelas valiosas sugestões na defesa da proposta de pesquisa, pela leitura criteriosa dos meus escritos, me apontando outros caminhos e possibilidades.

À Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias que me auxiliou a rever muitos olhares.

O curió Curioso
não pára de perguntar.
Para onde vai o sol
Quando a noite chegar?

Mas Curioso não se cala,
de perguntar não se cansa.
Mamãe, de onde eu cheguei?
Eu sempre serei criança?

De onde vem a farinha?
Quem moeu o leite em pó?
Por que o sangue é vermelho?
Para onde foi a vovó?

Por mais perguntas que teça,
Sempre há algo por saber.
Por que a nossa cabeça
Fabrica tantos porquês?

RESUMO

A presente Dissertação buscou compreender, a partir de uma pesquisa de campo, as visões que as crianças “urbanas” e “rurais” produzem sobre si e sobre os outros, procurando entender suas formas de falar, narrar, expressar para refletir sobre o quanto a polifonia de discursos sobre o que é rural e urbano reverberou em seus modos de pensar. Esta pesquisa movimentou-me por uma temática na qual eu estava envolvida, atravessada, mobilizada. Como professora-pesquisadora, articulei episódios que emergiram em minha experiência pedagógica, os quais me convocaram a problematizar posicionamentos e diferentes dizeres relacionados ao rural. Entendo que os discursos sobre as infâncias “rurais” disseminados em diferentes produções culturais provocam modos de vermos estas infâncias de uma forma um tanto semelhante e reiterada, colocando-a muitas vezes como uma infância em defasagem em relação à infância “urbana”. Além de me ater às produções culturais e alguns artefatos, realizo uma análise mais ampla de como as ideias sobre o rural e a infância “rural”, em especial, foram sendo constituídas na cultura brasileira ao longo da nossa formação social, política, cultural, discutindo sobre como a cultura, de um modo geral, define e nos ensina o que é rural e urbano. Tomo como ferramentas teóricas os Estudos Pós-Estruturalistas em Educação, em especial os Estudos Culturais e da Cultura Visual e dos Estudos Contemporâneos sobre as Infâncias. A investigação foi realizada com doze crianças com idades entre seis e sete anos de idade, residentes no meio urbano e no meio rural do município de Estrela-RS, no período de março a dezembro de 2008. Para uma melhor apreensão das concepções das crianças, criei, no desenvolvimento da pesquisa, uma proposta de intercâmbio de materiais entre elas e um conjunto de estratégias de comunicação entre as crianças: auto-retratos desenhados, fotografias, postais e vídeos. O início da pesquisa com as crianças apontou o quanto suas narrativas estavam marcadas por referentes, acentuados por binarismos que de certa forma inferiorizavam os saberes e as práticas do meio rural. A partir do intercâmbio dos materiais entre as crianças “rurais” e “urbanas,” algumas concepções que os diferentes grupos tinham um sobre o outro foram se modificando. As perguntas centrais do trabalho: Como as crianças “rurais” e “urbanas” narram a si mesmas? Como as crianças percebem o meio rural e o meio urbano? foram respondidas nas análises realizadas, que permitem argumentar que este espaço de “*narrar o outro*” e “*narrar-se ao outro*” mostrou o quanto a descrição das crianças “rurais” e “urbanas” foi marcada pelo “*ser-ter-pertencer*”. Pelo que se pode perceber na pesquisa, as formas de narrar das crianças estão relacionadas à questão de posse, das características físicas e intelectuais, através das formas de narrar o espaço e os saberes dos outros, a respeito dos lugares “rurais” e “urbanos”, da alimentação e da expressão verbal. Independentemente das crianças serem “urbanas” ou “rurais”, na contemporaneidade, percebi o quanto este “*narrar-se*” passa também pela aparência, pelo modo de ser, de se vestir, de ter, das brincadeiras e brinquedos. O “rural,” que apareceu inicialmente relatado nas vozes das crianças como espaço de atraso, do não ter as mesmas coisas que o “urbano”, como se o meio urbano fosse a fonte do ter, do saber, do lugar de consumo onde se pode adquirir as coisas “boas” e “importantes,” começou a ganhar outros contornos. Pude verificar que mudaram os dizeres das crianças a partir do momento em que as cartas, os postais e os vídeos foram chegando. Aquele olhar tão definido, estável, fixo, de certezas, deu lugar à instabilidade, a outras formas de perceber o lugar “do outro”. Ao intercambiarem os

materiais por elas produzidos, crianças “rurais” e “urbanas” puderam perceber que cada lugar, seja ele na cidade ou no meio rural, tem suas particularidades. Nestas trocas as crianças passaram a conhecer outras narrativas, que apontaram o quanto há de diverso e semelhante entre elas.

Palavras-chave: **Infância. Criança. Espaço rural. Espaço urbano. Produção visual. Produção cultural. Narrativa. Estrela (RS)**

ABSTRACT

This study, based on a field research, aims at understanding the views 'urban' and 'rural' children have on themselves and on others, in attempt to understand the way they speak, narrate and express as a reflection on discourse polyphony on how rural and urban reverberate their ways of thinking. The theme focused here involved me deeply. As a teacher-researcher, I articulated episodes emerging from my pedagogical experience, which made me problematize positions and utterances related to the rural aspect. I understand that discourses on 'rural' childhood found in various cultural works make us see it in a somewhat similar and repeated way, considering it as a childhood with discrepancies, when compared to the 'urban' one. Besides focusing on some cultural works and artifacts, I analyze more broadly how ideas on rural, and rural childhood in particular, were built in the Brazilian culture along our social, political, cultural formation, also discussing how culture, in general terms, defines and teaches us what is rural and what is urban. The theoretical tools used have been the Post-structuralism Education Studies, particularly the Cultural Studies, and those of the Visual Culture, as well as the Contemporary Studies on Childhood. The investigation approached twelve children between six and seven years old, living in the urban and rural areas in the municipality of Estrela – RS, between March and December 2008. For a better understanding of children's conceptions, it was developed a proposition to exchange materials among them, and a set of communication strategies: drawn self-portraits, photographs, postcards and videos. The beginning of the research has shown how their narratives were marked with references, stressed by binarism that somehow degraded the rural knowledge and practices. Some concepts that these groups had one about the other started to change gradually, based on the exchange of materials between 'rural' and 'urban' children. The key issues dealt with in this work: how do 'rural' and 'urban' children narrate themselves? How do they perceive the rural and urban environments? Through the analyses, the spaces related to 'narrating the other' and 'narrating oneself to the other' have shown to what extent 'rural' and 'urban' children's descriptions were characterized by 'being-having-belonging'. It can be concluded from the research that the ways of narrating children is related to the issues of possession, the physical and intellectual characteristics, the ways of narrating others' space and knowledge, about 'rural' and 'urban' places, the eating habits and verbal expression. Regardless the fact children were 'urban' or 'rural, in present times it was noticed that this 'narrating oneself' pervades one's looks, one's dressing way, one's possessions, games and toys. The 'rural' scope, that initially was reported by the children as outdated, where one could not find the same things as in the 'urban' scope, as if the latter were source of having, knowing, a place of consumption where one can acquire 'good' and 'important' things, started to be differently outlined. It could be noticed that the children's utterances changed from the moment the letters, postcards and videos were shown. The viewpoint that had been so established, certain, gradually became changeable, enabling them to perceive the place of 'the other'. Upon exchange of the materials they had produced, 'rural' and 'urban' children could perceive, that each place, whether in the city or in the countryside, has its unique characteristics. Through this exchange, the children became familiar with other narratives, which showed them what is different or similar between them.

Keywords: **Childhood. Children rural. Children urban. Visual work. Cultural work. Narrative. Estrela (RS).**

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 SEGUINDO POR MUITAS TRILHAS | 13 |
| 2 DENTRE UM MILHARAL DE POSSIBILIDADES | 17 |
| 2.1 DESVIA DO POTREIRO / SOBE PELO ELEVADOR: o mapa da investigação.. | 23 |
| 3 MOMENTOS E MOVIMENTOS: muitos terrenos a conhecer | 27 |
| 3.1 DE INFÂNCIA PARA INFÂNCIAS | 30 |
| 3.2 CONHECENDO OUTRAS INFÂNCIAS..... | 32 |
| 4 UMA HISTÓRIA COM MUITOS ENREDOS E ROTEIROS | 35 |
| 4.1 DA FAZENDA À INDÚSTRIA: o progresso está na cidade! | 36 |
| 4.2 PRODUÇÕES CULTURAIS E A CRIAÇÃO DO “RURAL” | 39 |
| 4.3 RATINHOS DO CAMPO, JECAS, CHICOS: a infância “rural” apresentada às crianças | 42 |
| 4.4 CHICO BENTO: uma versão, muitos olhares..... | 45 |
| 5 DO RURAL AO URBANO, DO URBANO AO RURAL | 49 |
| 5.1 PERCEPÇÕES DAS COTIDIANIDADES | 50 |
| 5.2 NO RURAL, O URBANO; NO URBANO, O RURAL | 55 |
| 6 TRILHAS E TRAMAS DA PESQUISA | 59 |
| 6.1 “RURALS” E “URBANAS”: as crianças protagonistas da pesquisa..... | 61 |
| 6.2 PROPOSTAS DE INTERCÂMBIO: os atalhos necessários | 68 |
| 7 ALINHAVANDO OS PONTOS: um patchwork necessário..... | 73 |
| 7.1 “TUDO QUE A GENTE DESENHA E FALA É QUASE IGUAL” | 75 |
| 7.1.1 Como eu me Narro? O que dizem sobre si, como dizem, para quem dizem? | 77 |
| 7.1.2 “Eles Sabem umas coisa, mais Outras não”: como são narrados os saberes “rurais” e “urbanos” | 78 |
| 7.1.3 Sobre o Narrar o Lugar do Outro | 83 |
| 7.1.4 Identidade “Rural”: “Eu não sou assim como ele” | 87 |
| 7.2 “EU ACHAVA QUE LÁ NEM TINHA...” rural e urbano – ter/não ter | 90 |
| 7.2.1 “Lá eles Comem Verdura, Fruta, não tem Salgadinho e Refri” Alimentação “Rural”: mais saudável, menos saborosa..... | 96 |
| 7.2.2 “Quem Mora lá não tem uma Fala Certa, Fala Errado, Troca as Letras”: a expressão verbal | 99 |

| | |
|--|-----|
| 7.3 “A GENTE ATÉ GOSTA E USA COISA PARECIDA... A GENTE TÁ ATÉ IGUAL, SEM DENTE”: as percepções do ‘outro’ | 102 |
| 7.3.1 “Eles Devem Brincá no rio, nas Árvore, no Mato”: brinquedos e brincadeiras | 109 |
| 8 COSTURANDO OS REMENDOS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 119 |
| APÊNDICES | 134 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado | 135 |
| APÊNDICE B – Cartas | 136 |
| APÊNDICE C – Postais | 137 |
| ANEXO | 138 |
| ANEXO A – Canções em CD | 139 |

1 SEGUINDO POR MUITAS TRILHAS

Mais uma manhã de segunda-feira. O dia promete ser bom. O sol desponta no horizonte. Saio da garagem de meu apartamento localizado no centro da cidade de Estrela e preciso imediatamente parar. Se você quiser embarcar comigo nesta viagem, sintá-se meu (minha) convidado(a).

Já avisto carros que já estão circulando apressadamente. Placas de sinalização também indicam que os limites de velocidade já são desrespeitados por esses veículos que praticamente voam e não simplesmente transitam como deveriam.

Ao cruzar pelas ruas nas quais preciso passar, deparo-me com lojas. Há lojas de brinquedos, de roupas, de calçados, de móveis, de perfumaria, uma sorveteria, uma padaria, duas revendas de carros, escritórios, supermercados, casas, prédios, escolas. Ao longe avisto ainda o hospital e a torre da igreja. Muitas pessoas caminham. Algumas, atrasadas, apressam o passo ou correm. Estas cenas se desenrolam enquanto ainda sigo por um longo trecho asfaltado. Minutos depois, quando árvores e grandes áreas verdes já são mais comuns que casas, avisto a placa que sinaliza "*Distrito de Delfina*". É também o aviso de que preciso diminuir a velocidade, pois em poucos metros o trecho asfaltado vai chegar ao fim. É para lá que desejo ir.

Na nova direção que estou a seguir, há pedras na estrada que praticamente fazem meu carro "dançar". No cenário, agora, cruzo com enormes aviários, lavouras e pastagens. Nelas há bovinos e carneiros pastando. Galinhas d'Angola parecem desconhecer os perigos de andar no meio da estrada. À direita, encontro um grande açude. Em torno dele, cavalos e burros convivem aparentemente em harmonia.

Ao longo da viagem alguns outros carros e ônibus seguem, com maior ou menor velocidade do que a minha, o mesmo percurso ou o inverso, dividindo muitas vezes o espaço da estreita faixa com carroças cheias de pasto e pessoas sobre bicicletas. Muitas pessoas circulam, caminham em direção a seus rumos. Observo o telhado de uma grande empresa. Casas começaram a delinear a paisagem. Na frente delas há estudantes aguardando o ônibus escolar. Nesse caso, eu e elas temos o mesmo ponto de referência aonde chegar.

Vou seguindo por muitas trilhas de saibro, cercadas de enormes lavouras. Se você ainda não desistiu de me acompanhar nesta jornada, não estranhe sons e

odores que possa ouvir e sentir. Odores que nos permitem reconhecer o perfume do jasmim mais florido ao esterco que permite a adubação natural das plantações. Opa, se aproxima uma carroça, dois enormes bois, muito pasto e animais na estrada. Vamos com calma para desviá-los de nosso percurso para que ninguém e nada saia ferido.

Ao longe, manifestam-se os quero-queros, espero que ninguém se atreva a retirar seus ovos. Ruídos, gemidos, está ouvindo? Não se desespere por tão pouco, são apenas novos filhotes de porcos dando seus primeiros sinais. Nossa, mas como gritam!

Bom, se você teve coragem para chegar até aqui, continue seguindo este espaço recheado de paradas súbitas e imprevisíveis. Esqueci de alertar que, se escolheu um dia chuvoso para viajar comigo, nos atrasaremos um pouco porque a lama na estrada nos impedirá de andar com pressa.

Vamos com calma! Estou avistando alguns telhados gigantescos. Alerto, desde já, que não são casas “normais” e, sim, estruturas das casas de muitos “pintinhos”: os aviários.

Agora sim, enxergo algumas casas que não são mais aquelas dos pequenos animais. Observo muitos espaços! Nossa, que enorme gramado! Que tal pararmos um pouco para descansar? Há jardins, que belas flores... Ufa, que susto! É que fui surpreendida com os latidos de um simpático cachorro. Vislumbro no horizonte vacas pastando. Um açude reflete o sol e serve de frescor para dois cavalos, mas escuto algo! Ouço movimentos rápidos e fortes. Parecem estar vindo do milharal. O que são? Como sou curiosa, vou na direção deles. Venha comigo. Mas, sem pressa, pois poderemos nos surpreender. O barulho é intenso. Você não está curioso também?

Tento compreender, tento decifrar. Aproximo-me e pronto, acabo por identificar a origem de tantos sons. Estava lá, no meio do pasto a se aventurar, uma criança que agora está a me olhar! Por mim surpreendida, parou de pedalar. Logo ela pega sua bicicleta e volta a se divertir. Sem antes, já não tão assustada, vir a sorrir! E eu fiquei ali a refletir!

Infâncias, crianças. Tantos modos de olhá-las, tantas tentativas de capturá-las, tantos modos de representá-las. Crianças “urbanas”, crianças “rurais”. Desconhecidas? Incapazes? Assustadoras? Inferiores? Espertas? Quietas? “Trancadas”? “Acanhadas”? Generosas? Que não transgridem?

Pois bem, é nessa façanha que me “aventurei” para pensar nas singularidades e pluralidades das infâncias. Singularidades estas que nos fazem crer que a infância “rural”, por exemplo, é única, e é aquela que está retratada em tantas representações que circulam sobre o meio rural. E pluralidades, que nos fazem pensar no quanto as possibilidades de viver a infância são variadas e que precisamos ressignificar o termo. O acréscimo deste “s” precisa dar conta do que está acontecendo neste momento, da multiplicidade de infâncias que nossas crianças estão vivendo, sejam elas “urbanas” ou “rurais”.

A mais comumente imagem do meio rural é associada ao passado, à tradição, aos costumes humanos e naturais, e do meio urbano relacionada ao futuro, à modernização e ao desenvolvimento. Resta-nos, assim, pensar no presente! Desta forma, penso na contribuição que essa discussão pode trazer para professores e alunos, que poderão ser futuros leitores desta Dissertação. Assim, a realização desta pesquisa colocou-se como um “empreendimento” que precisou de muitas bases para se “arquitetar”.

“Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias” traz no primeiro capítulo, intitulado *“Dentre um milharal de possibilidades”*, as trilhas percorridas durante este caminho, as razões da escolha da temática, as minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora, autores e conceitos importantes que permeiam minhas discussões, o problema de pesquisa e questionamentos acerca da dicotomia entre rural e urbano produzida de várias maneiras, destacadas nesta dissertação pelas representações visuais configuradas em artefatos culturais/visuais.

No segundo capítulo, nomeado *“Momentos e Movimentos – Muitos terrenos a conhecer”*, apresento algumas “cenas” da minha trajetória, formuladas por subcapítulos que foram gerados a partir de diferentes formas de ver a(s) infâncias(s), com as quais tive contato em “roteiros” que passaram por infindáveis percursos. Contudo, estes trajetos obrigaram-me mais de uma vez a procurar atalhos e novas trilhas para que eu pudesse melhor percorrê-los e, conseqüentemente, melhor compreender as próximas “histórias” desse “filme”.

No terceiro capítulo, intitulado *“Uma História com muitos enredos e roteiros”*, pontuo sobre alguns recortes sociais, políticos e econômicos, buscando entender aspectos históricos/culturais que auxiliam na construção de concepções sobre o meio rural. Percorro também diferentes produções culturais/visuais endereçadas a

diferentes públicos, entre elas: filmes, pesquisas acadêmicas, produções visuais, procurando mostrar algumas representações sobre o meio rural.

No quarto capítulo, *“Do rural ao urbano, do urbano ao rural”*, procuro trazer as cotidianidades percorridas na pesquisa que me fizeram melhor entender as conceituações referentes às categorias rural e urbano.

No quinto capítulo conto as *“Trilhas e Tramas da Pesquisa”*, apresentando o cenário da investigação, as crianças envolvidas, as ações propostas enquanto instrumentos e ferramentas utilizadas na geração dos dados e as categorias de análise estruturadas a partir de alguns pontos.

No sexto capítulo, intitulado *“Alinhavando os pontos - Um patchwork necessário”*, analiso as regularidades e dissonâncias nos dados coletados e a partir da articulação com as minhas questões norteadoras emergiram três focos para a minha análise, que intitulei tendo com base as falas significativas das crianças:

Bloco 1 – *“Tudo que a gente desenha e fala é quase igual”*- Este bloco foi intitulado por uma criança “rural” após receber o vídeo enviado por uma criança “urbana”, e apresenta as formas de narrar das crianças “urbanas” e “rurais” relacionadas à questão de posse, das características físicas e intelectuais, assim como através das formas de narrar o espaço e os saberes dos outros.

Bloco 2 - *“Eu achava que lá nem tinha...”* Rural e Urbano - Não ter/Ter. Este bloco foi intitulado por uma criança “urbana”, suscitado em uma conversa dirigida no grupo de crianças, e condensa as narrativas diversas das crianças a respeito dos lugares “rurais” e “urbanos”, da alimentação e da expressão verbal.

Bloco 3 - *“A gente até gosta de coisa parecida... a gente tá até igual, sem dente”*. Este bloco foi intitulado por uma criança “urbana”, após observar a escrita e uma foto enviada na carta. Neste bloco apresento o quanto o narrar passa pela aparência, pelo modo de ser, se vestir e ter, das brincadeiras e brinquedos.

Para enredar os pontos da escrita, finalizo *“Costurando os Remendos”*, retomando os pontos importantes discutidos ao longo da pesquisa, e crio uma “costura” provisória das minhas inquietações.

2 DENTRE UM MILHARAL DE POSSIBILIDADES

O que me levou a empreender uma pesquisa sobre o olhar das crianças que vivem no meio rural e das que habitam o meio urbano? O que as crianças pensam, qual é o seu entendimento sobre o lugar onde vivem e sobre outros espaços?

Iniciei este trabalho a partir do viés das representações visuais relacionadas à infância “rural”, inscritas em diferentes materiais endereçados às crianças e também ao alcance de todas as idades, pois acredito que as imagens constituem modos de ver e formulam visões sobre o mundo. Porém, não me ative apenas à cultura visual e ampliei as reflexões buscando entender como a cultura, de um modo geral, define e nos ensina o que é rural e urbano.

Possivelmente, muitas são as razões que me conduziram a escolher essa temática sobre como a cultura elabora nossas visões sobre as infâncias através de diferentes artefatos culturais, sejam eles: a poesia, a literatura, a música, o cinema, a pintura, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos. Emprego o conceito de artefato cultural de Fabris (2000, p. 258) que o define como “qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si”.

Em relação à escolha da temática, parece que, em determinados casos, são os temas que nos escolhem, pois os motivos que despontaram meus “sentidos” para projetar este estudo constituíram-se no entrecruzamento de minhas experiências profissionais, em algumas instituições de ensino públicas e privadas, no meio urbano e no meio rural, nos últimos anos. Não sou, portanto, uma “estrangeira” chegando ao desconhecido para pesquisar um lugar e as crianças que ali vivem. Rural e urbano são palco das minhas ações diárias enquanto educadora/pesquisadora, que permaneceu nestes lugares um tanto “conhecidos” para realizar seu estudo.

Minhas atividades, em diferentes escolas, como professora e coordenadora pedagógica, proporcionaram-me experiências com diversas outras professoras¹ e profissionais como supervisoras, psicólogas, fonoaudiólogas, além de pais e mães, famílias, crianças e demais envolvidos na dinâmica escolar.

Ao longo dessas vivências, fui percebendo seus posicionamentos em diferentes situações, suas visões a respeito das crianças, jovens, adultos e idosos

¹ Utilizarei os termos no feminino por encontrar em minhas atividades profissionais um número consideravelmente superior de mulheres trabalhando diretamente com a educação.

que vivem no meio rural, como: aqueles que estão “aquém em potencialidades e competências”, “sem as mesmas noções de mundo”, “com atraso cultural e tecnológico”, “mais quietos”, “trancados”, “acanhados”, entre outras. Este entrecruzar de situações despertou questionamentos: como foram elaboradas estas visões? Como um grande número de pessoas, de diferentes contextos, veem as crianças do meio rural praticamente a partir das mesmas “lentes”? Lentes, estas, forjadas em nossa formação social, política e cultural.

Em minha experiência como professora, alguns ditos em diferentes situações foram desencadeadas de uma forma que se transformaram em estridentes sinalizações. Entre as muitas falas ouvidas, destaco as de algumas professoras, supervisoras, pais, mães e crianças sobre os alunos do meio rural. Aos poucos, fui “capturando” estes sinais ou indícios² que me desafiavam a questionar certas colocações e afirmações, arraigadas nas maneiras de apresentar os sujeitos “rurais”, muitas vezes, e/ou na maioria dos casos, representados a partir de uma ótica que os coloca em defasagem em relação aos sujeitos “urbanos”.

Ah, deve ser muito bom trabalhar naquela tua escola lá do interior, né? Tu nem deves te estressar... as crianças e adolescentes devem ser são tão calmos...mas imagino as dificuldades como as trocas de letras que devem ser muito grandes, a questão dos dois rr, t e d...

Destacou uma professora, mesmo após confidenciar nem ao menos conhecer ou já ter trabalhado no meio rural.

Tu vais realizar este projeto sobre releitura de obras³ com aqueles alunos?

Questionou-me outra, com visível ar de desconfiança, como se o fato das crianças não estudarem na cidade as impossibilitaria de terem contato com a arte e os deixaria em condições inferiores.

² Estou usando as palavras sinais ou indícios no sentido literal do dicionário, como o que me indica a provável existência de algo, marcas, vestígios, indicações.

³ Atividade realizada em artes com as crianças onde eu visava a interpretação de obras de arte a partir do olhar, do fazer e de seus posicionamentos.

Vocês estão de parabéns! Que bela apresentação. As crianças que dramatizaram a peça 'A Abelha Chocolateira' merecem muitos elogios. Observem, que bacana, como os alunos da Pedro⁴ também têm condições de fazer bonito.

Avaliou uma coordenadora, como se o simples fato de terem apresentado com notável desempenho a peça já era algo surpreendente para aqueles pequenos. O valor do que fora mostrado naquele palco, era secundário. O que valia destacar era como aquelas crianças, das quais nada de especial se esperava, tinham realizado um trabalho digno de ser comparado às demais. Por isso, talvez, em hora alguma se questionou se elas não eram capazes de fazer algo ainda melhor.

Percebia em muitos posicionamentos relacionados à criança rural parecer “natural” que uma “certa” infância tenha acesso à cidadania, ao conhecimento, aos diferentes saberes, e esta infância estaria no meio urbano. Veiga (2004) realiza um estudo em que analisa os diferentes saberes, ações e sujeitos e elege as práticas pedagógicas como as ações que possibilitaram a escolarização das crianças e inserção controlada de todos na sociedade.

Para Veiga (2004, p. 37), “[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o “ser criança civilizada”, o que exigiu a produção de novos lugares, relações e comportamentos.” Esta infância civilizada exigiu aprendizagens, uma vez que, para a autora (VEIGA, 2004, p. 64), “[...] a criança precisou aprender a ter não qualquer infância, mas certa infância”.

Mas os vestígios me encaminharam para observar os discursos sobre o rural que circulam em diferentes lugares como: livros, revistas, desenhos, produções, canções, entre outros, que ultrapassam os limites escolares e convivem “tranquilamente” entre nós. Serve-me como um rápido exemplo, o dia que as crianças, da já citada escola do interior, foram finalistas em um concurso de poesia do município. Disputavam, na ocasião, o primeiro lugar com concorrentes que representavam uma instituição particular, da cidade. E, como geralmente ocorre numa partida de futebol, existiam favoritismos, tanto que a mãe de uma das candidatas da cidade fez a seguinte observação...

Que bom professora! Estou percebendo que não é somente a nossa escola que tem um nível de exigência... tu vê, eu não imaginava quem seriam logo eles os nossos adversários. Que interessante que até as crianças daquela localidade sabem escrever bem poesia....

⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no Distrito de Delfina.

Completou ela, num elogio “mascarado” que esconde a expectativa de que apenas as crianças da “cidade” é que estavam “autorizadas” a receber o prêmio, pois a poesia fazia parte da sua cultura e não das crianças “daquele lugar”.

Enquanto isso, o pai de um dos candidatos da turma do interior seguia o caminho inverso, o do descrédito e, antes mesmo do resultado final, demonstrava preocupação:

Será que temos chances de chegar aqui de novo no ano que vêm?

Indagava, como se as reais possibilidades da conquista do prêmio naquele próprio concurso não fossem reais ou suficientes para a confiança em seus representantes.

E por parte das crianças também partiam observações e indagações que me convocavam meu olhar. Não me esqueço da véspera de um desfile da Semana da Pátria, quando uma criança “urbana” perguntou-me sobre os estudantes do interior:

“Profe, seus alunos da outra escola vão vir para desfilar?”

Ao receber a resposta afirmativa, ele indagou outra vez:

Eles vão ter que levantar cedo? Eles vêm de ‘apé’ ou de ônibus?.

Antes mesmo de ter suas novas questões respondidas, completou:

Coitados! Se eles não têm carro vão ter que vir de carroça mesmo, e vai demorar!

Ou, ainda, em certa ocasião quando estudava o município de Estrela com a turma de alunos da 3ª série da escola localizada no centro da cidade. Antes da visita às localidades do interior, uma das crianças fez a seguinte observação a um colega:

Ah, lá deve ter animais, plantas, verduras. As pessoas que moram lá usam calça xadrez com remendo. Chapéu também, só que acho que sapato não. As crianças têm bichos como porco que é tão fedido, devem ter cheiro ruim... Lá não deve ter nada quase, nem telefone, nem luz, nem computador.

E você leitor, a partir destas observações e destes posicionamentos diversos, consegue imaginar quem são, como vivem e onde vivem estes sujeitos, as crianças

“rurais”? Que representações imagéticas você tinha deste universo? Crianças “rurais” e “urbanas” são diferentes? Estas diferenças implicam em hierarquias de saberes?

Neste conjunto de falas, observamos uma formação discursiva. Em relação às formações discursivas, para Foucault (1997, p.43),

[...] sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Estas formações discursivas interagem e se entrecruzam, produzindo representações específicas sobre a infância “rural”. Na abordagem dos Estudos Pós-Estruturalistas, Hall⁵ (1997, p.15) afirma que “[.] representar é usar a linguagem⁶ para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para outrem.”

Assim entendo que, através das representações e da linguagem, são criados significados que produzem pontos de vista, onde são configuradas “realidades” através das diferentes formas de nomear, de dizer, de falar do outro, ou seja, a representação como uma forma de falar, de mostrar, de nomear, de se referir aos sujeitos e aos grupos.

Nessa perspectiva, segundo pontua Silva (1995), a linguagem passou a ser vista não como instrumento para a representação da realidade, mas como instituidora, produtora e constituidora da realidade. Nesse sentido, ao narrar o mundo a partir de um determinado ponto de vista, especialmente a partir da ótica dos “urbanos”, o rural é homogeneizado e colocado de forma inferiorizada. É como se todos que vivem no meio rural se vestissem com os mesmos trajes, gostassem das mesmas coisas, se divertissem da mesma maneira, preferissem pés descalços a um sapato confortável. Na maioria das vezes, essas representações não são

⁵ Optei por utilizar os nomes dos autores tomando como referência para citá-los a seguinte ordem: na primeira vez que eu os citar, descrevo-o na íntegra (nome e sobrenome) e depois designarei vinculando apenas ao seu sobrenome.

⁶ Ao me referir à linguagem, não estou reduzindo a linguagem verbal/escrita, mas todas as outras formas de linguagens, como a música, a dança, as histórias, a poesia, enfim, a linguagem veicula os discursos e não há discurso sem linguagem e representação. Neste trabalho, os aspectos da linguagem visual serão meu foco de atenção, bem como a linguagem verbal.

questionadas, ao contrário, são naturalizadas e assumem um caráter de verdade. Estas convenções elaboram pontos de vista que são bastante difundidos e aceitos, o que dificulta a possibilidade de pensarmos de outras formas sobre o que é o rural, mais plurais, e, por consequência, modos de olhar mais amplos sobre os sujeitos que lá residem.

Estas representações, veiculadas em diferentes meios, estão inscritas na maioria dos artefatos e a repetição, levam-nos a crer que o rural e seus habitantes são apenas de um modo. Para Carvalho e Ferreira (2005), muitas diferenças são produzidas através destes artefatos e aqueles que não partilham de determinadas práticas culturais são excluídos por não fazerem parte. Segundo os autores, estes artefatos:

[...] não apenas reproduzem ou comunicam conteúdos e formas, mas também, constituem os próprios sujeitos que os consomem, através dos modelos e das representações que veiculam. Filmes, livros, *sites*, *blogs*, peças de teatro, brinquedos, músicas, revistas, programas de TV, enfim, toda a gama de produtos [...] aos quais as crianças têm acesso na contemporaneidade, contribuem para a sua formação enquanto sujeitos sociais, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo, modos de olhar para si e para os contextos a sua volta, modos de conferir significado aos eventos, práticas, imagens, sons e pessoas com as quais convivem (CARVALHO E FERREIRA, 2005, p.148).

Ainda segundo Veiga-Neto (2002) pontua, é através da linguagem que os discursos se formam e se articulam. Assim entendo que as diferentes produções culturais nos ensinam diversos significados a respeito do meio rural.

Para Clarice Salete Traversini e Buaes (2009, p.144), a noção de discurso parte da compreensão de que “[...] objetos e ações não se constituem naturalmente com seus nomes, mas é utilizando classificações e categorias da linguagem que os nomeamos.” O discurso entendido como uma prática que define e forma os objetos de que fala, as palavras que conferem significados às coisas. Percebo, assim, serem constituídos discursos que posicionam, que diferenciam, que nomeiam, por exemplo, o sujeito rural de “*colono*”, “*cafona*”, “*ingênuo*”, “*atrasado*”, criando concepções. Se a representação de rural está relacionada a um sujeito ignorante, que se veste mal,

que é desatualizado, menos crítico; então, logo, aquilo que advém do meio rural, passa a ser considerado de “menor valor” por determinado grupo de sujeitos.

Alguns autores como Fernando Hernández, Roger Simon, Gillian Rose, Martins, Cunha, entre outros, discutem sobre o quanto os discursos imagéticos produzem nossas visões sobre o mundo. Neste trabalho, procurei também dar atenção às representações visuais, tendo em vista a força discursiva e persuasiva das imagens no mundo contemporâneo.

Para Hernández (2007, p. 32), as representações visuais “[...] ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo”. Da mesma forma, Cunha (2005, p.173) salienta que “[...] as imagens produzem diferenças, pois situam, posicionam grupos e sujeitos em torno delas.” Para a autora, as diferentes produções imagéticas criam uma variedade de ensinamentos, de comportamentos, de valores, modos de ser, elaborando determinadas narrativas sobre o mundo.

2.1 DESVIA DO POTREIRO / SOBE PELO ELEVADOR: o mapa da investigação

Em relação ao trabalho do pesquisador, Maria Teresa Freitas (2002, p.26) pontua que, “durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformação.” Acredito que, como educadora-pesquisadora, preciso buscar entender como as crianças estão formulando suas visões de mundo, modos de ver e pensar em suas relações com a cultura contemporânea, as representações, os discursos, as pedagogias culturais e as imagens, pensando no quanto formulam realidades, ensinando para nós e as crianças sobre rural e urbano.

Dessa forma, investiguei as visões e versões que as crianças têm sobre o meio rural e urbano a partir do olhar delas, buscando entender suas formas de falar, narrar, expressar para refletir sobre o quanto a polifonia de discursos sobre o que é rural e urbano reverbera em seus modos de pensar.

Tendo em vista que os discursos nomeiam, posicionam, atribuindo significado às coisas, meu problema de pesquisa se estruturou a partir do seguinte questionamento: Os discursos sobre o meio rural e, em especial, sobre as crianças rurais, inscritos em diferentes produções culturais, elaboram modos de vermos, categorizarmos esta infância de forma diferente das outras infâncias, a urbana em

particular? Então, me pergunto: Como crianças “urbanas” e “rurais” veem os outros e a si mesmas?

Como questões norteadoras desta investigação, procurei deter-me nas seguintes indagações:

- ✓ Como as crianças percebem o meio rural e o meio urbano?
- ✓ Como as crianças “rurais” e “urbanas” narram a si mesmas?
- ✓ Que representações visuais as crianças do meio urbano têm sobre as crianças e sobre o universo rural? Que representações as crianças do meio rural têm sobre as crianças e sobre o universo urbano?

Um grupo de crianças residentes nos meios rural e urbano foram as protagonistas deste estudo e das minhas reflexões. Neste sentido, procurei entender os territórios infantis a partir das suas falas, desenhos e escritas - produções e ações, buscando apreender as diferentes narrativas a partir dos seus pontos de vista.

A pesquisa se estendeu de março a dezembro do ano de 2008, e circunscreveu o meio urbano e rural (Distrito de Delfina) pertencente ao município de Estrela-RS. Além da sede, o município está administrativamente organizado em três distritos (Delfina, Costão e Glória). Destaquei nesta investigação o Distrito de Delfina, que por sua vez é composto por diferentes localidades, entre elas: Linha⁷ Figueira, Linha São Luís, Linha São João, Linha Santa Rita, Linha Porongos e Arroio do Ouro. É nelas que residem as crianças participantes da pesquisa que vivem no meio rural. No que tange às crianças participantes da pesquisa que vivem na cidade, todas residem em bairros localizados no município de Estrela-RS.

Como foi referido anteriormente, a escolha dessa temática teve vinculação com a minha história profissional como professora de Educação Infantil e Séries Iniciais no meio rural e urbano, no município de Estrela. Desta forma, concordo com Severino (2002, p.145) que afirma que através da pesquisa “[...] procura-se dar respostas a uma problemática vivenciada e que tenha relevância para o pesquisador.” Assim, a partir de algumas constatações que fui percebendo nos posicionamentos de crianças, pais e profissionais ao longo das minhas experiências pedagógicas, é que esta temática foi sendo “tecida”.

⁷ É constituída pela divisão das terras em lotes, o conjunto destes lotes de terras constitui a Linha.

Este estudo investigativo e seus caminhos metodológicos foram compostos no processo da própria pesquisa e de contribuições de pesquisadores dos diferentes campos, como os Estudos sobre infâncias, Estudos Culturais e da Cultura Visual. Ao longo da pesquisa fui (re)criando ferramentas à medida que as necessidades e emergências da investigação se apresentavam. Müller (2005) aponta que os estudos da infância demandam de uma “abordagem metodológica diversificada que deve contar com a observação do pesquisador, mas em articulação com outros procedimentos”.

Uma das minhas primeiras escolhas foi eleger os modos de expressão das crianças, aqui entendidos como: falas, escritas, desenhos, produção de áudio-visual e tê-las como produtoras e interlocutoras na pesquisa, vendo-as como sujeitos, situadas no tempo e no espaço, como alguém que tem suas especificidades, suas formas de pensamento, suas visões de mundo e de se relacionar com seus pares e com os adultos, conforme afirma Corsaro (2008).

Optei em trabalhar com a perspectiva da pesquisa qualitativa, em que a multiplicidade de abordagens metodológicas é vasta. Dessa forma, optei pela observação participante. Lüdke e André (1986) destacam o lugar privilegiado que a observação tem na pesquisa, especialmente na área educacional. Para as autoras, essa observação permite que o pesquisador tenha um contato maior com o fenômeno em estudo e se coloca na cena investigada. A pesquisa qualitativa permitiu-me obter os dados em contato direto com a situação de estudo, ajudando-me a entender as percepções das crianças do meio rural e urbano.

Nessa pesquisa produzi com as crianças alguns materiais como o desenho, o vídeo, a fotografia e a escrita, pois acredito que estes recursos ampliam seus modos de expressar suas vivências e suas formas de entendimento sobre o mundo, pois articulam tanto a expressão verbal quanto a visual das crianças. Para tanto, criei um conjunto de propostas para desenvolver com as crianças, proporcionando e sugerindo a elas a utilização de diferentes meios de expressão, entre eles:

- ✓ Desenhos, onde elas realizaram auto-retratos;
- ✓ Cartas individuais;
- ✓ Fotografias em forma de cartões postais;
- ✓ Vídeos, onde elas registraram lugares de que mais gostavam.

Além dessas propostas, que visavam o intercâmbio de saberes entre os dois grupos, utilizei um diário de campo para anotações e registros dos acontecimentos.

Outra ferramenta foram conversas dirigidas, individuais e coletivas (as conversas foram gravadas e após transcritas), com o intuito de melhor entender e captar as falas significativas das crianças. Para desencadear algumas conversas, levei materiais como vídeos, revistas e livros de histórias infantis.

Na investigação tive um papel participativo, gerando os dados com as crianças que me permitiam pensar, apreender as suas representações a respeito do universo diferente ao qual residem, buscando sempre compreender as relações que elas estabelecem e as fazem perceber os outros universos sociais a partir de uma ou outra forma. Conteí com a disponibilidade de valer-me de inúmeras informações, através das conversas informais entre mim, as crianças e suas famílias.

O início dos contatos foi realizado em visita à residência de cada criança para explicar a elas e aos pais como seria o processo de pesquisa. Posteriormente, após este primeiro encontro, ficou combinado com os pais do meio rural que os encontros com as crianças “rurais” aconteceriam no salão de eventos da comunidade do Distrito de Delfina. Já com as crianças residentes no meio urbano, tratei para que os contatos ocorressem em uma sala, localizada na Biblioteca Municipal de Estrela⁸, no centro da cidade.

Muitas crianças fizeram mapas para indicar a localização de suas casas, em especial, das casas localizadas no meio rural, em virtude de não haver nome de ruas, o que poderia dificultar minha localização. Alfredo (criança “rural”), preocupado que eu não encontraria a sua casa, em seu mapa apontou: *“Entra aqui na estrada que passa a casa do André, daí tu anda e anda, quando passá o potrero, entra, ali é minha casa”*.

Coloquei-me sempre como parceira das crianças. Procurei utilizar recursos que fossem adequados à faixa etária, assim como incluí-las nas decisões sobre os procedimentos que iríamos tomar na pesquisa. Desde o primeiro encontro apresentei às crianças os equipamentos que iríamos utilizar para serem explorados por elas para depois não causarem estranheza. Elas se fotografaram, filmaram, gravaram suas vozes. O desenvolvimento da pesquisa contribuiu para que minha relação com o grupo ficasse ainda mais próxima a partir de um relacionamento com inúmeras trocas e descobertas.

⁸ Obtive autorização para utilizar estes espaços públicos para realizar os encontros com as crianças.

3 MOMENTOS E MOVIMENTOS: muitos terrenos a conhecer

Recém concluído o Curso Normal, em 1999, ingressava nas comportas da sala de aula, que até então, eu só conhecia de um único ângulo, a de estudante. Ângulo que formatava uma visão ainda um tanto quanto limitada, que me fazia “crer” na homogeneidade da infância, concedendo-a como uma fase única, homogênea, uniforme, como se todas as crianças tivessem e vivessem a infância da mesma maneira.

Encantada com as possibilidades de lecionar que me eram apresentadas, não tinha muito com o que me preocupar, pois, afinal, minha expectativa era em encontrar crianças “amadas”, “obedientes”, “calmas”. Era ao menos esta a projeção que me apresentaram: de crianças que obedeceriam a ordens, ficariam sentadas em seus lugares e executariam os trabalhos propostos, e que, quando um pouco agitadas, bastavam alguns minutos no “cantinho de pensar” para a tranquilidade voltar.

Meu foco, meu campo de visão era o da infância moderna, da criança frágil, doce, ingênua, obediente. A visão que Maria Isabel Bujes (2005) assinala que carregamos conosco. Da infância da modernidade, ou seja, de uma criança romantizada, pura, frágil, assexuada, inocente, a criança idealizada, tão bem retratada em muitas imagens.

Becker (2009) aponta em sua Dissertação de Mestrado o quanto as imagens criam representações de infância. Entre elas, destaca a categorização da Infância Inocente, que, segundo a autora (BECKER, 2009, p. 64), “[...] é uma concepção que atravessa os tempos [...]. Ainda hoje podemos observar propagandas que exploram essa versão, muitas vezes associadas ao idílico.” Imagens estas que nos fazem crer que a infância é doce, confortável, tão bem representada, por exemplo, pelos personagens nas histórias da Turma da Mônica, da fotógrafa *Anne Geddes*, entre outras produções visuais. Ou seja, idealizada como se todas as crianças tivessem as mesmas vivências, sendo este período de “edredom quentinho”, “cheiro de algodão doce”, carinho e proteção.

Esta era a infância com a qual eu acreditava que iria trabalhar e a qual eu deveria conhecer. Esta experiência também me levava a pensar na criança inserida na vida da cidade. Mas, além de viver na rota urbana, a que passava por uma infância economicamente bem de vida. Ingressei no mundo profissional e, no

trabalho de estréia, uma turma da Educação Infantil pela frente. E, com ela, começava também a desconfiar de que havia sido “enganada”.

Em minha formação no Curso Normal falávamos em propostas pedagógicas, conteúdos a serem desenvolvidos, em estudar os bairros, as ruas, as praças, visitar instituições. Fora os estudos sobre o Desenvolvimento Infantil a partir do ponto de vista da Psicologia, com as etapas de desenvolvimento, da criança indivíduo. Não tenho registro sobre abordagens em relação às diferentes infâncias ou de vivências infantis. Pouco falamos ou muito menos visitamos, por exemplo, o meio rural do nosso próprio município, para assim perceber as suas particularidades, além de proporcionar uma interação com qualquer outro contexto, como a de um bairro popular. Enfim, o meu olhar estava dado num só sentido, já formatado para o quê e para quem o direcionar, pois em cada momento os discursos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, enfim, são outros e enfatizam algo. Dessa maneira, o modo de pensar e os olhares que mudaram, também estão me trazendo outras questões para a formação antes não pensadas.

No entremeio destas encruzilhadas, trabalhando com a Educação Infantil por meio de concurso em uma Escola Estadual no centro de Estrela⁹, fui convocada pelo município para uma nova experiência: atuar no turno oposto em uma escola multisseriada localizada no meio rural, na linha São Jacó¹⁰. A princípio, o desafio era um tanto complexo para mim, porque teria que atender turmas formadas por crianças de diferentes séries e idades. Além do mais, estava habituada a trabalhar com crianças da “cidade”, agrupadas por idades e séries semelhantes, as famosas “turmas homogêneas”. Mas lá me esperavam, com olhares tímidos, outros arregalados, num misto de curiosidade, medo, expectativa, 25 crianças, entre 6 a 8 anos, advindas de várias localidades próximas. Os meus olhares na chegada não devem ter sido diferentes daqueles que delas partiam e a mim se voltavam!

Cheguei inundada das certezas do Curso Normal. Contudo, o trabalho diário me levava a percebê-las e a deparar-me com outras possibilidades, o que iniciou um processo de reformulação em meus modos de vê-las. De forma rápida, percebi que elas me lançavam muitas propostas e indagações.

Estava agora diante de muitas crianças, as do meio urbano e as do meio rural, cada uma com uma história de vida, necessidades, desejos, vivências,

⁹ Município situado no Rio Grande do Sul, na região do Vale do Rio Taquari.

¹⁰ Linha São Jacó pertence ao Distrito de Glória, meio rural de Estrela.

vontades distintas, mas, não raras vezes, muito semelhantes. Cada qual com suas ideias, suas peripécias e experiências. Já de uma maneira pessoal, era por mim sentida a necessidade de maior conhecimento para tentar compreendê-las em suas singularidades. Assim, logo precisei partir em busca de subsídios para melhor pensar nesta multiplicidade que aos meus olhos se colocava. Iniciei então, em 2000, o curso de Pedagogia – ênfase Educação Infantil- na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, que me proporcionou muitos leques de olhares, outros “nortes” e “aportes”.

Estes aprofundamentos e retomadas de pensamento, certamente fizeram-me refletir sobre todo meu trabalho na sala de aula - e fora dela - com as crianças. Trazendo as palavras de Antônio Nóvoa (1995, p.25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Eu diria que, além do investimento pessoal destacado por Nóvoa, essa formação pode resultar em um investimento social, quando o professor busca intercambiar seus saberes com os educandos a partir de uma interação onde seus conhecimentos passam a integrar o coletivo, e há assim um crescimento de grupo.

Dessa forma, a construção da minha prática pedagógica vem se gestando diariamente a partir dessas muitas trocas, incertezas, dúvidas, olhares que se transformam aos poucos com a bagagem de experiências que vão me constituindo, por meios curriculares, profissionais e também autônomos, num investimento em leituras, estudos e projetos.

Minha identidade como professora vem sendo composta por muitas rupturas, mudanças de olhares e concepções. Neste processo de constituição, o “tornar-se” professor, por Nóvoa (1995) nos apresentado, supõe o quanto a formação do professor não é composta com acúmulo de títulos, de cursos, certificações. O autor destaca sobre a necessidade da reflexão crítica sobre a sua prática, do pensar, repensar e reestruturar a prática pedagógica a partir do seu fazer. Esta caminhada desde minha formação inicial no Curso Normal tem sido uma das maiores provas deste processo de “reciclagem” em que me inseri. Ainda para Nóvoa (p.28), “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. Assim vejo, o quanto meus estudos e reflexões no Mestrado, reforçaram os rumos que venho percorrendo.

3.1 DE INFÂNCIA PARA INFÂNCIAS

Uma das primeiras leituras a que tive contato no curso de Pedagogia foi com o livro *“História Social da Criança e da Família”*, de Ariès (1986), onde temos uma espécie de marco referencial que vai nos falar sobre o aparecimento da infância. Nesta obra Ariès (1986) aborda a noção de infância como algo que vai sendo arquitetado, ou seja, produzido a partir do sentimento, do olhar do adulto em relação ao que fazer com as crianças. O autor supõe que não havia um sentimento de infância na Idade Média, discorrendo que, assim que a criança adquirisse “[...] desembaraço físico.” (ARIÈS, 1986, p. 64), era misturada aos adultos e com eles participava de diversas atividades. Era vista como um adulto em miniatura e, dessa forma, estava sujeita a tudo.

Após muito tempo de sua “invenção”, muitos autores apontam que a infância é passado. Postman (1999) nos fala no desaparecimento da infância, como se esta “invenção da modernidade” estivesse se extinguindo em virtude de não haver mais barreiras que separam adultos e crianças, pela proximidade de suas vivências e pelo acesso às suas informações.

Todavia, a cada novo conhecimento eu ansiava por mais, desejava ir além, seguir meus caminhos por outras e novas direções. Foi com este propósito que ingressei na Especialização em Educação Infantil, em 2005 - na Unisinos, que me permitiu o contato com outros autores, leituras e discussões.

Adentrei-me na leitura de Narodowsky (1998, p. 174), que localiza nos anos 90 a crise conceitual da infância, na qual, segundo o autor “[...] a infância moderna morre.” Para essa “morte”, Narodowsky (1998) aponta novas formas de ressignificar o ser infantil. O autor destaca duas formas de caracterizar o ser infantil: uma seria a infância hiper-realizada e a outra a infância desrealizada. O primeiro termo se refere àquelas crianças que vivem em uma realidade virtual, pela qual têm acesso a bens culturais como internet, videogame e computador. Quanto às desrealizadas, são as crianças que vivem na rua e trabalham desde muito pequenas. A partir da leitura, passamos a refletir até que ponto realmente as crianças são hiper-realizadas por possuírem algo.

Passamos a discutir as “múltiplas infâncias” de Dornelles (2005), debatendo sobre as seguintes conceituações da autora: “infância ninja” e “cyber-infância”. A infância “ninja” seria, segundo Dornelles (2005, p. 72), aquela que está

[...] à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos *games*, da internet, da multimídia, são as crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas vezes sobrevivem nos bueiros da vida urbana (DORNELLES, 2005, p. 72).

Já a “cyber-infância,” para Dornelles (2005, p. 79), seria a infância daquelas crianças “conectadas a *games*, internet, jogos, do *mouse*, do *self-service*, do controle remoto, dos *joysticks*, do *zapping*”. A autora apresenta-nos diferentes infâncias, que interagem também com distintos espaços, dos marginalizados até os informatizados, os quais permitem que as crianças entrem em contato com aquilo que antes pertencia ao mundo secreto do adulto.

Para aprofundar as discussões sobre a “pluralidade de infâncias”, Barbosa (2007, p. 8) esclarece que “[...] a infância é vivida de modos diferenciados nos variados tempos e espaços, é heterogênea”. Para Barbosa, essa visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

É importante, contudo, nos darmos conta de que muitos estudos da história da infância (Ariès, Postman), ou mesmo estudos sobre a infância contemporânea (Steinberg, Buckingham), dizem respeito à criança da classe economicamente mais favorecida, muitas vezes européia ou norte-americana, sendo que raramente estes autores fazem referências, por exemplo, às crianças da meio rural, cuja infância vinha se construindo paralelamente, mas sem maiores registros. Podemos pensar além da infância camponesa, a escrava, a dos imigrantes, que também constituíam suas infâncias de uma maneira diferente daquela que estamos habituados a conhecer.

Esta “pluralidade de infâncias” que é anunciada, ainda não parece abarcar as vivências de muitas outras crianças. Assim, minha pretensão nesta investigação foi abrir olhares para as infâncias “rurais”, e não a “infância rural” reiterada em muitas produções visuais.

3.2 CONHECENDO OUTRAS INFÂNCIAS

No ano de 2005, logo após concurso público fui nomeada para o município de Estrela. Em visita à Secretaria Municipal da Educação para receber minha nomeação das mãos das supervisoras, recebi logo um alerta:

Ticiania, nós vamos tentar mudar isso, ok?” Minha face de espanto só modificou ao acrescentarem: “Nós sabemos, tu já estás na especialização, tens formação para Educação Infantil, mas a única vaga que temos, no momento, é para trabalhar com a educação infantil de uma escola do interior... logo que pintar outra vaga mais perto serás imediatamente chamada”.

Nas entrelinhas destes primeiros recados, houve logo como perceber: as supervisoras se referiam a uma escola do interior, do meio rural, cujo alunado não teria, conforme elas, todas as condições e saberes da criança “urbana”, para a qual “meus saberes” de especialista em Educação Infantil melhor seriam aproveitados. “Aquele público,” que por hora estava sendo indicado para trabalhar comigo, talvez não precisasse de alguém mais ou tão qualificado, porque, além de tudo, era visto com menor capacidade e potencialidade. Indiretamente, o meu lugar também não era para ser aquele, afinal, eu poderia conviver profissionalmente com crianças da cidade, “bem mais inteligentes”.

Popkewitz (2009) aborda os modos como as crianças que residem nos subúrbios e áreas rurais são designadas, assim como das crianças das áreas pobres dos centros das cidades, “vistas” e consideradas diferentes das civilizadas (urbanas). Ou seja, aquelas que possuem “poucas expectativas”, baixa autoestima, famílias desestruturadas, pobreza.

[...] Essa outra criança está para ser resgatada por meio de distinções cada vez mais refinadas, que ordenam e classificam a criança como problemática; essa é uma criança que ainda não tem as habilidades próprias da criança agente de resolução de problemas, não sendo ainda uma aprendente flexível (POPKEWITZ, 2009, p. 90).

Ainda para o autor (1999, p.127),

[...] se estabelece um “conjunto silencioso de normas que posicionam a criança nomeada como o “Outro”. Estabelecem-se relações de mesmidade/diferença. A criança “diversa” e de “risco” é internada e encerrada como diferente, não tendo as competências, o rendimento e as capacidades daquelas classificadas como normais.

Popkewitz (2009) ressalta ainda o quanto o cosmopolitismo tratou e trata da exclusão, a partir de inclusões que desqualificaram muitos sujeitos por não incorporarem as capacidades da razão cosmopolita, mostrando como os currículos escolares na virada do século XX estavam relacionados a determinadas teses culturais sobre a vida moral. A tese principal da pedagogia era referente aos “[...] infelizes [...]” (POPKEWITZ, 2009, p. 75), aqueles que não eram ou não poderiam ser cosmopolitas, e essa tese gera princípios que governam e implica em “sobre quem nós somos, quem nós deveríamos ser, e quem não é esse nós – o outro antropológico que permanece fora da razão e de suas maneiras de civilizar a conduta”.

Estas muitas falas, este olhar diferenciado ao sujeito rural fizeram-me recordar das palavras de Dornelles (2005, p.11-12) quando esclarece que

[...] muitas destas significações de infância estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães, de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo. Discursos que nos impõem uma generalização a tudo aquilo que significa ser infantil e nos impede de pensar nas muitas infâncias [...].

Percebo que realmente nosso olhar está bastante impregnado, ligado àquilo que vemos, ouvimos, não nos permitindo parar para refletir. É difícil, por exemplo, nos destituirmos das imagens conhecidas para conseguir ver, por exemplo, o famoso personagem Chico Bento de outro modo, com outras roupagens ou em ações que não sejam aquelas que supostamente seriam específicas do meio rural.

Os muitos discursos sobre o que é a infância “rural” nos fazem elaborar visões sobre ela e encaminham nosso olhar, naturalizando-o. Para Raimundo Martins (2004), as imagens têm um forte poder de representação, que proporcionam muitos significados para as experiências visuais cotidianas. Elas compõem acervos.

De um modo, Chico Bento produz um repertório daquilo que é tido como verdadeiramente rural.

Em relação à aceitação da proposta feita pela Secretaria para assumir a vaga em uma escola localizada no meio rural, penso que as surpreendi ao não refutar o desafio como outras fizeram – e acabaram por ganhar vagas em escolas do meio urbano. Sem dúvida, trabalhar perto de casa e não depender de caronas ou transporte próprio para enfrentar 12 quilômetros seria mais confortável.

Mas havia mais em jogo. Talvez para as supervisoras e até mesmo para algumas colegas, surpreendidas pelo meu sim, não importava saber que aquele lugar “inóspito” fazia parte de belas recordações minhas de infância, talvez as de maior liberdade. Isso porque, em diversas visitas a conhecidos que lá moravam, eu pude correr naquele espaço rural atrás de animais que até então eu só conhecia através de cercas, ou quando livres, nos desenhos animados. Foi lá que tirei o primeiro leite de uma vaca, que fiz guerra de goiaba e bolinha de cinamomo, que brincava de taco bola, enfim, me divertia recolhendo ovos e tocando, às escondidas, o sino da igreja local. Não importava eu ter revelado isso a elas. Para mim, isto já estava mais do que dito, estava circunscrito em minhas experiências extremamente significativas da infância.

Neste trabalho pontuei recortes sobre uma possibilidade de infância no meio rural. As infâncias “rurais” ainda não têm sido convocadas tão intensamente como tema de estudo. É daqui que parti, problematizando algumas inquietações que vinham convocando meu olhar ao longo do tempo.

4 UMA HISTÓRIA COM MUITOS: enredos e roteiros

Olhares diferenciados para o meio urbano e para o meio rural foram sendo alinhavados ao longo da história brasileira. Variados discursos agem como suas pedagogias que capturam e ensinam através das imagens, das representações, das produções, que instituem significados e formas de olhar para estes contextos.

Os modos de pensarmos sobre quem são e como são os sujeitos “urbanos” e “rurais” se compõem por diferentes discursos instituídos, proferidos em vários contextos e épocas. Entre eles, o político, conforme aponto posteriormente, ao longo da história com Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, entre outros, que elegeram o modelo urbano como prioridade de investimento, ficando o meio rural relegado ao segundo plano.

Coexistindo com as políticas públicas, diversas produções culturais contribuíram para difundir e também para (re)criar o que seria o rural e urbano. No que diz respeito a estas produções de diferentes períodos, apresento os personagens Jeca Tatu de Monteiro Lobato e Chico Bento de Maurício de Sousa, duas figuras que marcam muitas das nossas formas de ver os sujeitos rurais. Dentre outras, as músicas sertanejas, filmes, as histórias infantis, os desenhos, entre outras produções. Não pretendo traçar uma história linear, nem fazer um levantamento e/ou análises maiores e mais vastas destas produções, mas mostrar como algumas representações sobre o rural e o urbano foram se propagando e se firmando nestes materiais.

A mais comumente imagem do meio rural é associada ao passado, à tradição, aos costumes humanos e naturais, e do meio urbano relacionada ao futuro, à modernização e ao desenvolvimento. Percebemos, por exemplo, que a modernidade, o progresso idealizado por Vargas, estava associado à industrialização, e é neste período que vemos surgir o estereótipo de rural que conhecemos e que foi sendo arquitetado ao longo da história.

[...] pouco a pouco, a dissemelhança entre “cidade” e “roça” ou entre “cidade” e “interior” foi qualificada pela oposição de dois conceitos: a cidade era “progressista”; o interior era “atrasado”. Esta diferenciação sedimentou-se na maneira de ver dos contemporâneos [...] (QUEIROZ, 1978, p.299).

Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, dá vida a este sujeito que sobrevive da lei do menor esforço, alheio às coisas do mundo, de certa forma representando a ignorância e atraso do homem do meio rural. Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa, tem muitas semelhanças com Jeca Tatu, representando a imagem estereotipada do “caipira”, retratado nesta visão como um sujeito menos capacitado. Essa caracterização do caipira desenhada nos personagens Jeca Tatu e Chico Bento vai criando uma identidade para o sujeito que vive no meio rural, assentada numa visão de ingenuidade, atraso, preguiça, um sujeito retrógrado.

A cultura produzida em diferentes instâncias elabora uma visão de rural e coloca em circulação determinadas representações que divulgam valores e formas bastante específicas de pensar a partir de vários elementos que passam a constituir este “rural”.

4.1 DA FAZENDA À INDÚSTRIA: o progresso está na cidade!

Percorrendo os caminhos da História, veremos que, no período da Primeira República, a população brasileira estava fortemente alicerçada em atividades ligadas à agricultura. Já no meio urbano, a heterogeneidade de atividades era maior. Por meados de 1930 entra em cena Getúlio Vargas, um fazendeiro/pecuarista pertencente a uma elite agrária que tinha um projeto político com base na doutrina positivista “*Ordem e Progresso*”, com um modelo de sociedade moderna, um projeto de modernidade para o Brasil.

Getúlio Vargas passa a dar destaque à industrialização e à diversificação da produção agrícola que passa a não depender apenas do café. O contexto social do Brasil se altera, assim, dos grandes fazendeiros de café e de uma estrutura agrária para as indústrias e comerciantes. Há, então, a diversificação de produção nacional, com a transição do sistema agrário-exportador para o sistema urbano-industrial. Com o avanço da industrialização, o setor urbano cresce muito em importância e o meio rural, antes centro de força política e econômica, fica relegado a segundo plano.

A partir de 1920-1930, a produção industrial tem grande crescimento e a população do meio rural se move em direção ao meio urbano, onde há a regulamentação do trabalho. Nas cidades começa a crescer a força operária, e a

consciência dos trabalhadores por seus direitos. A legislação trabalhista criada por Getúlio Vargas oferece direitos que atendem ao trabalhador urbano. Essa legislação vai assegurando a este trabalhador “urbano” o acesso à cidadania, e a cidade vai se tornando este espaço de decisão, de direitos.

Segundo Granell e Vila (2009), historicamente a cidade tem sido conhecida como espaço de encontro e de civilização. De acordo com os autores (GRANELL E VILA, 2009, p. 17), a cidade na Antiguidade era a “[...] *polis*, a *civitas*, o lugar supremo no qual acontecia a participação, a vida coletiva, a civilização e a cultura.” Desde o seu surgimento, a cidade tem sido associada à ideia de cultura e cidadania.

Seguindo este princípio, muitos preconceitos na representação ideológica passam a identificar a “cidade” como o progresso, a cultura, e o “campo” como o rústico, o atrasado, conforme vemos em González Arroyo (1999). Estas concepções ainda perduram, como notei durante a pesquisa, quando nas visitas realizadas nas casas. Chamou-me a atenção nas falas das mães de Alfredo e Hortênsia (residentes no meio rural) ao esboçarem algumas vezes durante a conversa o quanto são tratadas de certa forma de “ignorantes”. Para Santos (1997, p. 92), “[...] a maneira como somos vistos determina, em parte, o modo como somos tratados”. Ao conversar, percebi o porquê dessas falas, expressa nos dizeres da mãe de Alfredo:

Às vezes quando a gente vai no banco ou nas loja eles acham que somos bobos... estes dias meu celular estragô e fui na loja da telefônica ver... a funcionária pediu minha confirmação do número e meu endereço... quando eu falei onde eu morava, ela foi irônica como se eu fosse uma ignorante e não soubesse usar o celular... a gente é simples, mas burro não.

A mãe de Hortênsia recordou-se do fato de que

Poucos aparecem por aqui, mas uma vez um vendedor apareceu e queria vendê livros, ele disse que a escola mandou, que seria bom... eu não comprei e ele disse: também, nem ia valê a pena, nem devem sabê ler... primeiro eu me chateeí, mas depois nem dei bola... eu sei ler, e muito bem.

A separação, esta oposição entre rural e urbano, expressa uma espécie de julgamentos, como se o que fosse produzido, feito, praticado no meio urbano tivesse mais valor, e aquilo de advém do campo como algo ultrapassado. Pelo que fui percebendo também nas falas das crianças “urbanas” a cidade estaria relacionada a formas culturais “*mais requintadas*”.

Este valor para o “rural” vai sendo elaborado a partir do momento em que há esta construção no Brasil de um modelo urbano. Com Juscelino Kubitschek, deu-se ainda mais estímulos à industrialização, defendendo-se uma política econômica modernizadora e desnacionalizadora. O contexto político e econômico, na questão da preocupação com a cidade e seu povo, em contrapartida com o esquecimento do meio rural e seus habitantes, segue nas décadas seguintes. Neste sentido, Fontoura (2004, p. 270) afirma que “[...] após todas as épocas de domínio militar, político, comercial e industrial, em que vai se consolidando o domínio do mundo urbano sobre o rural [...]”.

O modelo de modernização implantado por Vargas se aprofundou nos governos de Juscelino e dos militares. A população era levada a acreditar que a felicidade estava em obter bens materiais, o chamado “progresso”. No meio rural isto chegava de forma mais lenta. Para Cotrim (2002), cria-se um certo clima de otimismo no Brasil em virtude dos projetos industriais. Entretanto, os trabalhadores rurais não aparecem nos projetos do governo, são “esquecidos”.

Na fala das crianças “urbanas” percebi indicações destes “progressos” que “nascem” no meio urbano, e que parecem não ser acessíveis no meio rural. Quando conversávamos no grupo, Maria Eduarda disse:

Aqui né, a gente tem as coisas, pode comprá, tem computador, DVD, TV, celular e lá não tem, eles nem conhecem às vezes essas coisas todas”. E Luana complementa: “É, eles capinam, eles plantam, colhe as frutinha e verdura, dão comida pros bicho e aqui não tem isso, tem loja, escritório que eles não fazem os papel na impressora do computador”.

Seguindo a conversa, Maiky acrescentou:

Eu gosto da cidade porque lá (referindo-se ao meio rural) não tem nada de tão legal, aqui tem carro bom, lá tem carroça que os boi puxa também as pessoa... aqui tem rua grande, tem pista.

O progresso estaria ligado à cidade, à produção, ao consumo, às preferências estéticas, culturais. Ou seja, o rural estaria subordinado ao urbano, desvalorizado por não possuir todas estas características, como se houvesse uma supervalorização da vida no meio urbano, considerada melhor por ter coisas mais importantes.

Pelo que pude constatar, diferentes discursos produzidos em diferentes épocas e locais ainda se mostram bastante presentes nas crianças e em suas famílias, conforme mostro posteriormente nas análises.

4.2 PRODUÇÕES CULTURAIS E A CRIAÇÃO DO “RURAL”

As produções culturais, sejam escritas, televisivas, artísticas, musicais, contribuem, criam e fixam determinadas visões sobre o rural e o urbano. Neste sentido, as Pedagogias Culturais ajudam-me a pensar no quanto os diferentes artefatos carregam representações que atuam na construção de significados e nas formas de ver o mundo, a partir de discursos e imagens apresentados em diferentes materiais. Estas representações não apenas divertem, mas estabelecem muitos significados, valores, ensinando modos de ser, agir, pensar, de ver a si e aos outros.

Entendo que as diferentes produções culturais nos ensinam diversos significados a respeito do meio rural. A partir de recorrências, aparentemente “inocentes,” que acabam direcionando nossas formas de ver o mundo.

Neste sentido, um “inocente” personagem merece reflexão. Quem a ele dá vida é Monteiro Lobato, conhecido escritor brasileiro. Na obra “*Urupês*”, Lobato (1994, p.161) define Jeca Tatu como “[...] funesto, parasita da terra, o caboclo espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, um lobo ingênuo [...]”.

Para Ieda Ribeiro (2006, p. 3), Monteiro Lobato “[...] expõe sua crítica ao indivíduo interiorano e sua estagnação diante do desenvolvimento econômico do País, mas especificamente, na zona rural. Diante disso, o caipira simbolizava o atraso para o progresso”. Segundo a autora (RIBEIRO, 2006, p. 2), Lobato integrou os autores da fase pré-modernista e seu interesse era “[...] descrever com simplicidade a realidade e a condição do homem brasileiro.” Ele percebeu, porém, que os “Jecas” que tanto criticava eram desnutridos e desassistidos pelo poder público, vítimas de epidemias, eles “estavam” assim pelo contexto em que viviam.

Em relação a este atraso, no filme “*Mutum*”, produzido pela diretora Sandra Kogut (2007), observamos a trajetória do menino Thiago e sua família. Segundo o site do filme¹¹, Mutum quer dizer mudo, é também o nome uma ave negra que só

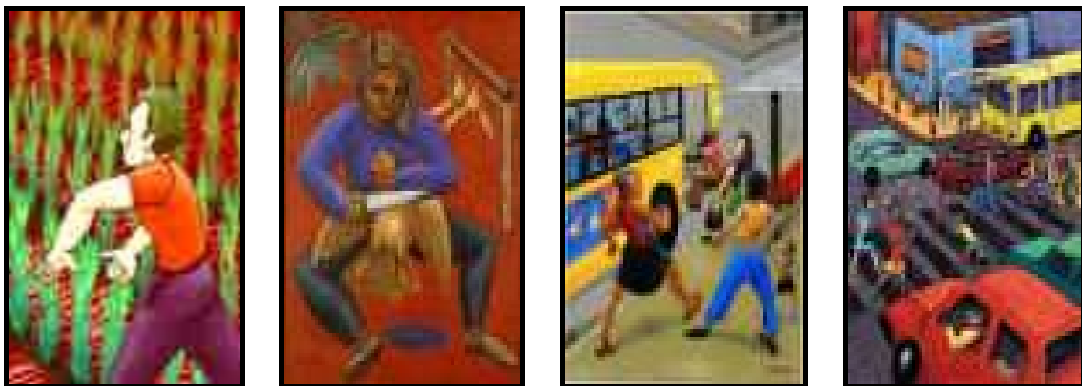
¹¹ Disponível em <http://www.mutumofilme.com.br>.

canta à noite. E é ainda o nome de um lugar isolado no sertão de Minas Gerais onde se passa este filme. Mutum foi filmado nas chapadas de Minas Gerais, no sertão mineiro, numa região com poucas estradas e muitos lugares ainda sem energia elétrica, apontando o isolamento econômico e geográfico da família de Thiago. O cenário retratado no filme apresenta um interior que vive bastante arcaico.

As novelas e produções televisivas também contribuem para a formação de uma visão idílica do meio rural, sem conflitos. No Programa Globo Rural¹², os fazendeiros não parecem sofrer com a estiagem, com o clima, com a temporada de chuvas, eles sobrevivem a tudo sem “quebrar”. No campo há muita gente estressada, vítima dos agrotóxicos, mas, “aparentemente”, não são problemas tão expansivos.

A música, outra produção cultural que participa intensamente de nossas vidas, seja ao fazermos compras nas lojas e supermercados, nos meios de transporte, na sala de espera do consultório médico, num simples rádio de pilha aos mais modernos aparelhos existentes, ainda canta, expressa e apresenta o universo rural de uma maneira um tanto saudosista. Dos diversos repertórios, “*Saudade de minha terra*” (Anexo A: Música 1), “*Casinha Branca*” (Anexo A: Música 2) e “*Casa no Campo*” (Anexo A: Música 3) são exemplos da visão saudosista do meio rural, de quem vai para a cidade, mas quer voltar ao sossego, à tranquilidade, à vida de felicidade do meio rural.

Na pintura e em obras digitais como as de João Werner¹³ que pinta “*A Terra e o Trabalho com a Terra*”, “*A cidade e a vida urbana*”, percebe-se um rural bastante marcado pela lida na roça, e a vida urbana marcada pelo movimento, correria, caos.



¹² Programa exibido na emissora Rede Globo, segunda a sexta - 6h10, domingo - 8h, retransmissões: Globo News: domingo - 17h05, Canal Futura: domingo - 23h.

¹³ As obras de João Werner podem ser acessadas no site <http://www.joaowerner.com.br>. Segundo os dados do site, o tema rural se origina de suas lembranças de infância.

Em *“Central do Brasil”*, filme do diretor Walter Salles (1998), percebemos também essa dicotomia. Josué é apresentado como um menino em busca do pai que nunca conheceu. A história se passa na maior estação de trens do Rio de Janeiro, onde espaço urbano aparece como desagregador, e a infância carioca (urbana) é mostrada como uma sucessão de abandonos, em especial, os “menores” na Central.

Josué é, de certa forma, a representação no meio urbano, de uma infância somente possível ainda no espaço rural, uma infância inocente e legitimamente brasileira, mostrando uma divisão dicotômica entre a infância “urbana” e infância “rural”, esta vista como a verdadeira infância, a “criança sertaneja”, aquela criança com valores e sentimentos. Seria o meio urbano que corromperia as relações, tornando-as desagregadoras e precárias. O espaço rural é apresentado pela fé como elemento enraizador e a família como elemento de ligação, de relações rurais que seriam genuínas e inocentes.

Muitas das letras das músicas trazem esta inocência que vai caracterizando o meio rural. As canções *“Meu Reino Encantado”* (Anexo A: Música 4) e *“Menino da Porteira”* (Anexo A: Música 5) expressam essa ideia. Músicas muito atuais, como a de abertura da Novela Paraíso (exibida pela Rede Globo no ano 2008/2009): *“Deus e eu no Sertão”* (Anexo A: Música 6) e *“Que Vida Boa”* (Anexo A: Música 7), também corroboram com a visão do meio rural como um espaço simples, de uma vida boa, longe dos problemas, sem compromissos, horários, do “trabalhar cantando”, onde não há solidão, de relações amigáveis e saudáveis. Esta relação pude perceber nas falas das crianças. Em uma conversa no grupo de crianças “urbanas”, por exemplo, Laurissa disse: *“Eles têm uma vida bem boa, todo mundo é bem amigo, eles dançam, tocam gaita e violão.”* E Pablo frisou: *“É eles trabalham devagar, escutando rádio, podi até cantá.”*

No repertório de comediantes ou de conhecimento popular, as piadas e brincadeiras geralmente apresentam o “caipira” como motivo para risadas. Vitor Mateus Teixeira, mais conhecido como Teixeirinha, na música intitulada *“Colono”* (Anexo A: Música 8) faz versos reforçando a necessidade do respeito para com o homem que vive o meio rural.

Também percebemos o “rural” e sua infância nas obras de Cândido Portinari. Segundo os dados do site “Portinari¹⁴”, o artista nasceu em uma fazenda de café e seus pais, imigrantes italianos, trabalhavam na terra. O pintor registra em suas obras as vivências infantis que teve ao crescer em um espaço rural, retratando a cultura do seu povo. A seguir, algumas imagens de Portinari que fazem referência ao universo rural.



O que aponto nestas produções são algumas marcas fortes, que mostram o meio rural a partir de um olhar reiterado e um tanto semelhante que se faz e refaz. Nestas diferentes produções, o modo de narrar o “rural” permanece, corroborando com o estereótipo de rural e urbano como espaços dicotômicos, um compreendido como a antítese do outro, a partir de uma relação expressa sob os binômios progresso/atraso, agricultura/indústria, calma/caos, ordem/desordem, tranquilidade/agitação.

4.3 RATINHOS DO CAMPO, JECAS, CHICOS: a infância “rural” apresentada às crianças

Há diversas produções, mais especificamente direcionadas às crianças, que elaboram visões sobre o rural. A intenção não é analisar todas as produções, mas assinalar o que o mais chama a atenção, as ideias propagadas nestes materiais.

O cotidiano das crianças é cada vez mais constituído pelo visual. Cunha (2005, p.70) entende as imagens como uma prática cultural que “[...] carregam significados e dizeres.” Para a autora, as imagens têm um forte poder de verdade e nos levam a vê-las como sendo a representação do “real”. As imagens criam nossas visões sobre a infância e os modos como as vemos e as educamos, a partir de toda

¹⁴ Disponível em <http://www.portinari.org.br>.

uma variedade de imagens, tão pouco discutidas e contestadas nas escolas e nos lares.

Sontag (2008, p. 139) assinala que “[...] conhecer é, antes de tudo, reconhecer.” Reconhecemos aquilo que vemos. A criança estabelece uma relação muito próxima com a imagem e demonstra acreditar que aquela imagem é, literalmente, a representação das coisas, do mundo, daquilo que acontece. E é assim que elas passam a “conhecer” e “reconhecer” a si e aos outros.

Em minha observação, as imagens “conversam” com as crianças de uma maneira muito “amigável”, as atingem sim, mas comumente são encaradas de uma forma mais “tranquila” e são vistas como “inofensivas”. Com isso, as crianças estão construindo modelos e meios de ver o mundo a partir da interação com todo esse universo visual. Essas imagens passam a construir visões sobre a realidade e modificam a maneira, especialmente das crianças, de pensarem e atuarem no mundo.

Nas canções, na literatura, na arte, nas histórias em quadrinhos, produções televisivas, livros didáticos e outros inúmeros meios nos possibilitam a visualização dos sujeitos rurais como “atrasados”, “ingênuos”, “sujos”, “lentos”, “desconfiados”, “fracos”. Enfim, distantes do que seria tido como “civilizado” e, portanto, sem acesso aos aspectos, meios e ferramentas para aquilo entendido como o melhor.

Em relação ao meio rural, percebo uma espécie de invisibilidade de outras representações visuais. A recorrência de imagens muito semelhantes e de personagens “rurais” com os mesmos trejeitos, as imagens de infância do interior paulista, por exemplo, acabam criando uma espécie de “naturalidade”, produzindo determinadas formas de olhar e de posicionar estes sujeitos a partir daquilo que sobre eles é dito nas diferentes produções visuais.

Na literatura infantil podemos encontrar fábulas como “*O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo / O primo da Cidade e o primo do Campo*”, de Hardy Guedes, “*O Rato Rico e o Rato Pobre*”, da Coleção Infantil Sonhos de Criança, “*O Ratinho do Campo e o Ratinho da Corte*”, da Série Alegria Infantil, “*O Rato do campo e o rato da cidade*”, de Ruth Rocha, “*Jeca, o Tatu*”, de Ana Maria Machado, entre muitas outras. Em todas estas histórias, a temática rural é narrada em contraste com o ambiente urbano. Os personagens da cidade “vivem no luxo, no conforto”. Já os personagens do campo “vivem com pouco”, “desconhecem tudo.”

Podemos encontrar também a série *“Sítio do Picapau Amarelo”*, uma adaptação da obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato, que marcou e ainda marca muitas gerações de telespectadores. O sítio é um pequeno mundo rural. Dentre os personagens do sítio estão Narizinho e Pedrinho, netos de Dona Benta, proprietária do Sítio do Picapau Amarelo.

Narizinho é uma menina sempre apresentada como carinhosa, gentil, simpática. Já seu primo Pedrinho, que vive na cidade, e vem apenas passar as férias no sítio, é apresentado como um garoto que gosta de aventuras, com espírito criativo de liderança, sempre ativo, cheio de esperteza e inteligência.

Em relação às produções televisivas, ainda observando, por exemplo, as programações infantis nos canais de televisão abertos (Rede Globo e SBT – Sistema Brasileiro de Televisão – ano 2008), pude observar diferentes personagens. Acompanhando a programação da “TV Globinho¹⁵”, deparei-me com os desenhos: *Yu Gi Oh, O duelo dos Monstros, Hamtaro, Jackie Chan, Medabots, Spider Man, Dragon Ball, Dragon Ball GT*. Já no programa infantil “Bom Dia e Cia¹⁶” integram a programação os desenhos: *Andy e seu esquilo, Coragem – o Cão Covarde, As aventuras e a vida de Juniper, Chaves, Hi Hi Puffy Ami Yumi, Super Choque, Ben 10, Liga da Justiça, Naruto, X-Men Evolution*.

Nas programações exibidas diariamente por estes dois canais abertos, encontrei muitas produções japonesas, chinesas e norte-americanas. Nestes desenhos, há muitos monstros, robôs, seres mágicos, super poderes, batalhas, aventuras, futurismo. Há que se dizer que o cenário destes episódios é o urbano, onde ocorre uma série de acontecimentos. O ambiente rural não é o cenário de nenhuma destas produções exibidas diariamente nestas duas emissoras de televisão.

Ao percorrer algumas bancas de revistas dos municípios de Estrela¹⁷, deparei-me com títulos variados para o público infantil. Dentre os encontrados apareceram: *“Mickey”, “Minie”, “Smilingüido”, “Seninha”, “Pica-Pau”, “Princesas”, “Almanaque da Tina”, “Zé Carioca”, “Julieta – a menina maluquinha”, “Turma da Mônica”*. Os proprietários das bancas visitadas me apontaram dados das vendas

¹⁵ Programa exibido na Rede Globo para o público infantil, de segunda a sexta das 9h30min às 12h, e aos sábados de 8h às 11h35min.

¹⁶ Programa infantil exibido no SBT – Sistema Brasileiro de Televisão, de segunda a sexta-feira, das 9h às 12h45min.

¹⁷ Uma está localizada na rodoviária e a outra no centro da cidade, em uma livraria.

que indicam que entre as publicações que têm mais saída estão as da Turma da Mônica. Na livraria localizada no Centro de Estrela, o proprietário Sidnei informou que o público masculino infantil, geralmente, escolhe as histórias dos personagens Cebolinha, Cascão e Chico Bento.

Já as meninas, segundo ele: *“gostam de Princesas e da Mônica, estas não podem faltar”*, revela. Na livraria, costumam vir mensalmente 20 histórias de cada personagem da Turma da Mônica, mas, conforme o comerciante, algumas não saem com tanta frequência, como é o caso das do personagem Chico Bento. Confirmei esta informação *in locu*, pois no dia que lá estive, era a que mais exemplares dos “conhecidos” personagens da Turma da Mônica restavam na prateleira.

Ao ser questionado sobre o motivo deste número considerável, Sidnei diz acreditar que ela não é a favorita porque, nas demais histórias de Maurício de Sousa, os outros quatro personagens principais: Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali aparecem juntos. Já nas específicas do Chico Bento, estes personagens, que também são mais populares, não ocupam as mesmas páginas, as mesmas aventuras que, segundo ele, *“As crianças tanto gostam, por isso acredito acabam não saindo tanto as do Chico Bento, é ele e seus amigos, o indiozinho junto né, não é tão conhecido como o Cascão, a Mônica... as crianças gostam de rir com o que ele fala.”* De todas as revistas em quadrinhos que foram encontradas nas bancas, apenas as do personagem Chico Bento¹⁸ têm o meio rural como cenário das histórias. Os enredos das demais histórias desenvolvem-se no meio urbano.

4.4 CHICO BENTO: uma versão, muitos olhares

O personagem nascido em 1961 é bastante conhecido do público infantil pelo seu jeito simples, seu jeito de falar errado, por andar descalço com roupas pequenas, chapéu de palha, sua preguiça, suas mentiras e travessuras, além da sua bondade, ingenuidade, amor pela natureza. Tem outro dado importante: o menino ingênuo e inocente da roça vive na pacata Vila Abobrinhas, um pequeno recanto no interior do Brasil.

¹⁸ O personagem é conhecido das histórias em quadrinhos como uma representação visual, que gera formas de vermos a infância “rural”. A análise dos gibis não foi parte da pesquisa. Os gibis foram utilizados como instrumento, um recurso na investigação com as crianças como uma oferta de artefatos culturais para discutir as representações sobre rural e urbano.

Minha intenção em trazer o personagem não tem como finalidade demonizá-lo ou algo semelhante. Apenas apresento-o como uma leitura do meio rural que pode ser realizada no sentido de observar o quanto nossa forma de olhar para este universo é constituída a partir destas referências.

Dentre os cinco grandes personagens de Maurício de Sousa: Cascão, Cebolinha, Chico Bento, Magali e Mônica, somente Chico Bento vive sua infância em um ambiente rural. Chico Bento raramente visita as histórias dos outros personagens conhecidos da Turma da Mônica. Ele é o personagem de Maurício de Sousa que simbolizaria as crianças rurais do Brasil. É visto como uma espécie de “representante”, que vai falar aos seus leitores em nome das crianças que vivem neste espaço.

Os personagens que compõem a turma de Chico Bento não são retratados como capazes de conhecerem e terem as mesmas noções, visões de mundo das pessoas da “cidade”. Os vários elementos disponíveis, as tramas e acontecimentos levando-nos a crer que o personagem de fato existe assim, de tal forma, pelos meios rurais do país.

Ao entrarem em contato com as produções imagéticas do personagem e do seu meio, as crianças “visitam”, “passeiam” por uma versão daquilo que seria um ambiente rural. Naquele espaço pacato, parece não haver violência, tráfego de carros, correria das pessoas para cumprirem seus horários e inúmeros afazeres. Todos vivem a sua vida em plena harmonia. A vida rural aparece nas histórias, como se o campo fosse apenas um ambiente de paz, sossego, tranquilidade, sem todo o agito da vida na cidade, um lugar exemplar, com famílias unidas e felizes. Nenhum problema maior parece chegar para tirar o sossego das pessoas que lá habitam. Assim como nas músicas, esta visão idílica relacionada ao meio rural também aparece nas histórias.

O personagem é filho único e sua família aparece retratada como ideal. Ele e seus familiares encontram-se sempre para almoçar, jantar e conversar. Chico Bento gosta de pescar, sair e se divertir com seus amigos e animais. Nas suas histórias parece não ser ligado ao consumo, nem atingido por essa necessidade que hoje é comum, mesmo no interior. É como se o meio rural não sofresse influências e as suas crianças não quisessem ter acesso a diferentes produtos difundidos pela mídia. É como se Chico estivesse alheio a tudo que acontece além do seu mundo mais habitual, e tudo que não faz parte do seu cotidiano tem a ideia de dispensável ou

mesmo ruim. E, quando no vivenciar de novas experiências, geralmente é retratado em situações constrangedoras ou “engraçadas”.

As questões das diferenças entre os espaços rural e urbano estão bem delineadas nas histórias frequentadas por um personagem extremamente marcante: Zeca, mais conhecido como o “Primo” do Chico, que vive na cidade. Zeca é apresentado como garoto esperto, que fala de acordo com as normas gramaticais, que faz uso da tecnologia com apropriação.

Pelo que se percebe, o aspecto rural vem sendo retratado há várias décadas por Maurício de Sousa como algo praticamente estanque, que “congelou” no tempo, algo intacto, que permanece, assim, afastado de toda tecnologia da sociedade atual. Vale destacar uma das falas de Zeca¹⁹:

Nossa, Chico! Que vidinha chata que você tem aqui, hein? Sem eletricidade, gás, água encanada! Sem falar em tevê, cinema, parque de diversões! Como é que você consegue viver sem tudo isso?

A imagem da criança “rural”, caricaturizada no personagem Chico Bento, e projetada amplamente neste artefato, é de uma criança com muitas carências, desconectada do mundo e dos acontecimentos, com capacidade intelectual inferior às crianças do meio urbano, uma criança que está sempre “atrás”. O personagem constitui uma forma de narrar a infância “rural,” que serve como referência para muitas crianças “conhecerem” este espaço, através do olhar dessa produção. As diferenças apresentadas fazem crer em ausências, deficiências, formando uma identidade rural associada ao caipira de forma depreciativa que se nomeia: “Sô um cabeça dura!”, “Num cunsigo aprendê nada!”, “Num dianta! / Istudo... / Istudo... i num entra nada na cabeça!/ Ai²⁰!

Esta não variação, a não disposição de outras formas de ser “rural” acabam tornando-se uma espécie de padrão, de modelo “verdadeiro”, especialmente para as crianças, que o tomam como um modo de ser e ver, definindo como são as coisas e pessoas a partir deste “molde” disponível. Os discursos formados em torno do “caipira” Chico Bento são repetidos de forma a definirem um estilo, uma espécie de arquétipo do sujeito que vive no meio rural.

¹⁹ Extraída da edição nº 387, Editora Globo, 2001.

²⁰ Estas falas de Chico Bento podem ser encontradas na edição nº 28, da Editora Globo.

Esta produção imagética cristaliza uma imagem única de rural, assim como a caracterização de uma espécie de infância típica para desse meio. Certamente, há espaços rurais que permanecem com antigas configurações, com atividades ligadas principalmente à agricultura e à pecuária. Contudo, há ambientes rurais que se reorganizam, que implantam novas atividades, novas relações. Mas nas histórias em circulação há tanto tempo, o meio rural continua sendo apresentado como lugar do atraso tecnológico, da ausência de cultura, um espaço único.

Pelo que se constata, estas produções e artefatos culturais colocam em circulação determinadas representações que vão se constituindo como materiais a partir dos quais vamos internalizando valores e formas específicas de pensar o rural. Desta forma, as variadas produções imagéticas produzem uma infinidade de ensinamentos e representações sobre a infância “rural”, sejam elas direcionadas para adultos ou para crianças, estas, de um modo geral, elaboram nossas concepções sobre o rural e colaboram para formação de representações, modos de ver o mundo a partir de determinadas óticas.

5 DO RURAL AO URBANO, DO URBANO AO RURAL

Nos caminhos desta pesquisa, percorri muitas trilhas, curvas e atalhos. Nestes trajetos, observei o rural e o urbano da minha investigação. Circulando pelas ruas da cidade, avisto de imediato prédios. Prédios estes com muitas arquiteturas, de diferentes épocas. Alguns bem conservados, outros denunciam a falta de cuidados. Instalações públicas, residências, sinalizações. Percorrendo as casas das crianças da pesquisa localizadas em diferentes bairros, cada qual com suas características, formas de uso, atividades, tipos de moradia. Aglutinam-se contrastes sobre um mesmo espaço, pois cada bairro congrega diferentes relações entre as pessoas, organizações, infraestruturas. Cada bairro forma as peças, os fragmentos diferentes que se unem para construir um conjunto.

Para juntar as peças deste grande quebra-cabeça, aproxima-se de meu olhar uma carroça recheada de pasto. Os bois que a puxam são fortes e robustos, os cachorros a seguem latindo por todo percurso no meio da plantação. Mais adiante segue um trator, em sua carroceria o silo é transportado de uma propriedade para outra. Seguindo ainda meu trecho, avisto um carro saindo da garagem. Ao volante, uma jovem senhora. Seu caroneiro parece esboçar muitos sorrisos ao falar ao celular. No pátio de outra residência, há uma criança que escuta música no mp3 e faz coreografias.

Quilômetros percorridos entre rural e urbano vão e vêm em minhas escritas e andanças, que procuram dar conta das cotidianidades que vivi nestes espaços. Seja a cotidianidade das ruas, das casas, do trabalho, das relações entre as crianças, suas famílias, enfim... a pesquisa que seguiu por diferentes fluxos. Em relação ao conceito de cotidianidades, para Martins (2008), o cotidiano não se sintetiza ou fica restrito àquilo que os historiadores determinam como vida cotidiana, mas se amplia à cotidianidade, ou seja, aos modos de vida organizados com base na fragmentação do tempo, na linearidade, nas descontinuidades que dela decorrem, e na mentalidade de que ela resulta. Esta cotidianidade se estende de modos diversos, nas diferentes mediações pelas quais nos aproximamos e nos afastamos diariamente. Para o autor, somos todos partícipes desta cotidianidade, que é demarcada por resíduos dos tempos sociais pré-modernos.

Martins (2008) ainda nos remete a pensar nas possíveis transformações e inovações que ocorrem no cotidiano, nas potencialidades de mudanças nos

momentos em que a repetição torna-se improvável ou impossível. Este cotidiano apresenta-se, assim, como lugar de reprodução e produção que é vivenciado e construído nas relações. Nas famílias, nas casas, nas ruas, companheiros de trabalho, por meio desta história que o homem faz na história, os modos pelo qual vai produzindo a sua existência na atualidade, por meio das quais ele se constitui como tal, a partir dos relacionamentos, das preocupações, das perspectivas, enfim, das diversas circunstâncias que envolvem a vida.

5.1 PERCEPÇÕES DAS COTIDIANIDADES

Quando o relógio marca 5 horas, o pai de Elivan (criança “rural”) salta logo da cama, pois é chegada a hora da primeira ordenha do dia na sua propriedade, na Linha Arroio do Ouro. Durante aproximadamente uma hora e meia se dedica a esta tarefa. Na sequência, faz silagem, colhe o milho e alimenta os outros animais. Com o auxílio de outro funcionário, os dois lidam o dia inteiro para tratar os animais, especialmente as vacas, cujo leite fornecido a uma empresa é fonte de renda. Sol, chuva, em qualquer estação lá está ele, sem esquecer que, nos dias de “feira” ou “sem feira”, o trabalho não pode parar, pois os animais vão reinar!

A mãe de Elivan também desperta logo cedo. Mas ela, diferente do pai, precisa aguardar um meio de condução para se dirigir ao seu trabalho, em uma escola no centro da cidade de Estrela. A viagem não é longa, em vinte minutos já está em seu destino. Durante a manhã trabalha com os alunos do Ensino Fundamental. Ao meio dia retorna para casa e aproveita para realizar o planejamento de suas aulas contando com muitos materiais de apoio da internet e *cd rom* para consulta, pois, à noite, já precisa retornar à mesma escola, mas agora atendendo aos alunos da Eja e do Ensino Médio. Segundo a mãe de Elivan, enquanto avista da janela do quarto de visitas as lavouras de milho, se conecta a diversos sites direcionados à formação de professores.

Esta ferramenta foi incorporada à vida da família há alguns anos, permitindo que a mãe acesse pesquisas, leia noticiários, se conecte a professores de todo Brasil em *blogs*. Em conversa realizada em visita a sua casa, a mãe de Elivan disse:

Desde que a internet chegou no meio rural tratei de instalar... hoje faço todo meu planejamento aqui... disponho de material para os alunos por e-mail, também falo com minhas irmãs em Santa Catarina por MSN.

As mães de Laurissa (criança “urbana”) e Elivan, ambas professoras do mesmo município, certamente já frequentaram de modo presencial ou *online* os mesmos cursos, eventos, seminários, formações na área de Educação.

A internet aproxima o “rural” da “realidade urbana”. O estudo, pelo que percebi nas famílias “rurais” percorridas, é cada vez mais importante e necessário para aqueles que querem crescer e permanecer no meio rural. Muitos produtores diversificaram as atividades, participam de cursos de extensão, participam de leilões virtuais, realizam pesquisa de preços para aquisição de rações para os animais/ insumos/ maquinários; fazem pedidos para veterinários e Secretaria da Agricultura via e-mail. Muitas propriedades desejam implantar *software* para armazenar informações dos animais e produção anual da propriedade para aumentar o controle. A evolução atinge toda a cadeia produtiva desde a genética, nutrição, instalação, manejo, sanidade, práticas ambientais corretas.

Os pais de Hortênsia também realizam diversas tarefas ao longo do dia. Atravessando o pátio da casa, três chiqueirões não passam despercebidos. A família recebe os porcos muito pequeninos, que permanecem na “creche de suínos” por alguns meses. Após a engorda, passam para outro espaço e posteriormente se juntam aos maiores. O destino destes porcos é abastecer o mercado de carne suína da região.

Segundo Hortênsia,

Na creche os porquinhos vêm pequenininho... quando eles cresce um poquinho, eles engordam na engorda e depois vão grande vivo pro frigorífico. Pros porco doente com dor na barriga assim que grita de dor tem que dar terra vermelha... eu acho que é como remédio e tem vitamina.

A suinocultura tem uma grande importância para a sua família, pois é uma das grandes fontes de renda.

Muitas vezes antes do sol nascer ou do galo dar seu primeiro canto, os pais de Sabrina têm outros desafios: se “requebrar” para cuidar dos pintos e galinhas que se encontram nos seus aviários. Muito milho moído, muito cuidado com a temperatura, e atenção aos ovos! Este é o trabalho realizado pela família, que comercializa os frangos para uma grande empresa da região. Já o pai de Anderson parte cedo em direção ao meio urbano. Ao tomar o ônibus, se encaminha da Linha

Figueira para seu trabalho, no centro da cidade. Há anos que sua rotina é atender aos clientes que frequentam o estabelecimento comercial em que ele atua.

Há doze quilômetros dali, em direção ao seu trabalho, partem os pais de Luana. Eles possuem um pequeno comércio no centro de Estrela. Durante os dias os dois estão envolvidos no serviço de compra e venda de produtos. Luana e seu irmão seguem a pé o caminho para a escola. Este caminho, por sinal, exige paradas “necessárias”: apreciar a quadra de areia do bairro, o Sesi, o lago do lar dos idosos, as crianças que brincam em frente a uma escola de educação infantil, para chegarem, enfim, à escola.

O pequeno comércio dos pais de Luana é uma agropecuária. Trabalhando no meio urbano, seu comércio tem como principais clientes os moradores do meio rural que lá compram insumos agrícolas, ferramentas, sementes, enfim... O pai de Andriéli parte em direção à colheita das verduras, legumes e frutas. Tudo precisa estar fresquinho logo cedo nos supermercados do meio urbano. Sua saída de caminhão precisa ser rápida para dar tempo de completar todo circuito de entrega das mercadorias.

As mães de Andriéli e de Anderson trabalham na agroindústria localizada na Linha Figueira. Lá são comercializadas frutas *in natura* ou doces caseiros, compotas, conservas. A produção da agroindústria é comercializada na feira do agricultor, instalada em um ponto central do meio urbano e muitos eventos regionais. Não seria difícil presumir que, nas mesas das crianças “urbanas”, chegam muitos dos produtos do meio rural.

Alfredo e sua família residem na Linha Porongos. Seu pai trabalha com fretes e também auxilia a mãe nas plantações e criação de animais. Em relação às práticas na família, a mãe diz não gostar de ir ao banco e o pai de ir a supermercado. Assim, segundo ela,

Vamos juntos, mas quem entra no banco é o pai, enquanto que eu cuido da moto, e no mercado eu entro, faço as compra e depois o caminhão entrega o que comprei em casa”.

Semanalmente vão ao centro da cidade para ir ao banco, mercado, correio.

Às oito horas da manhã, quando o comércio local abre suas portas, as mães de Eduardo e Pablo já estão a postos. Uma delas é funcionária de uma empresa de eletrodomésticos e a outra possui uma loja de artigos variados. Os pais destas

crianças trabalham respectivamente em uma empresa de transportes e de fabricação de latas.

As famílias do meio rural se deslocam ao meio urbano para realizarem a compra de vestuário, medicamentos, eletrodomésticos, materiais de construção, entre outros. Assim como para frequentar bancos, serviços médicos e estabelecimentos públicos que não encontram no meio rural. Tendo em vista este contexto visualizado, autores como Canclini (2003) sugerem que há uma hibridação dos espaços a partir da cultura.

O autor aponta que os espaços na contemporaneidade são permeados por diferentes influências, que extrapolariam os limites geográficos. No meio rural, por exemplo, chegam muitos produtos, de diversos lugares do mundo, como máquinas, insumos, roupas, desenhos infantis e brinquedos das crianças, assim como muitos produtos que de lá também saem e vão para as cidades. Segundo Canclini ainda, na atualidade não haveria como definirmos fronteiras entre os lugares e essas divisões precisariam ser lidas de formas diferentes, valorizando as culturas locais.

A categoria “rural” comporta em si muitas singularidades, não sendo resultado de um processo de desenvolvimento uniforme das diferentes áreas. O “rural” que percorri em minha pesquisa contém particularidades que podem ser percebidas nas atividades econômicas, nos sujeitos que lá residem, nas relações e representações sociais, apresentando-os como uma possibilidade que certamente não é exclusiva, nem muito menos idêntica às demais. Não possui a mesma “face” do “rural” de muitas cidades do interior, seja do Rio Grande do Sul, do rural nordestino que tão bem conhecemos pelas novelas da Rede Globo, do programa Globo Rural, do rural produtivo ou pantaneiro do Centro Oeste e de tantos outros “rurais” que encontramos ao longo deste país e das canções e outras produções culturais mencionadas anteriormente.

Assim como nas cidades, as transformações no meio rural não aconteceram de maneira homogênea. É preciso que se recorde, todavia, que assim como existem espaços rurais mais dinâmicos, com maior infraestrutura e investimentos, há outros lugares desprovidos de investimentos, castigados pela seca, pela carência, pela falta de atenção às necessidades básicas, pela exploração do trabalho infantil. Desta forma, há sim a necessidade de pensarmos a partir de uma diversificação das representações da categoria “rural”. Vale-me citar meu trajeto pelas localidades onde uma grande empresa se instalou, salões de beleza, lancherias, fábrica de postes,

produção de brinquedos em madeira, de estofados, o grupo “Peso Leve”, organizado por uma nutricionista; escolas de informática – itinerantes – e de música. Assim como tem se tornado um concorrido espaço de lazer, como o caso do balneário localizado no distrito, que nas épocas de calor atrai centenas de pessoas de variados lugares.

Queiroz (1978, p. 47) aponta que se tem três grandes sociedades: “[...] sociedade tribal [...]”, que não diferencia rural de urbano; “[...] sociedade agrária [...]”. (QUEIROZ, 1978, p. 48), as sociedades rurais onde a produção da riqueza se dá no campo, e as “[...] sociedades industriais ou urbanas [...]” (QUEIROZ, 1978, p. 48), onde a produção da riqueza se concentra mais na cidade.

No momento em que a indústria brasileira passa a ser grande mercado consumidor, o modelo mecânico transforma o cotidiano. Este conceito de rural construído e idealizado dos anos 30/40 tem mudanças práticas, observadas, por exemplo, na fala de Elivan. Em seu vídeo, ele mostra para Luana como acontece o processo de fabricação da silagem, apresentando uma ensilhadeira e dizendo:

Este é o silo, é servido para tratar os boi e é feito de milho... a gente usa uma ensilhadeira que é botada no trator para cortar e aí é só usar o silo pra dar pros boi.

Segundo Fontoura (2009, p. 239), “[...] a ideologia do moderno, o campo visto pelos olhos urbanos, associa a não mecanização ao atraso, ao arcaísmo, ao conservadorismo, à falta de escolaridade, à irracionalidade.” Este trator, a ensilhadeira, simbolizam a artificialização do meio – mais conforto, praticidade. Essa artificialização do meio produz uma mudança de racionalidade, que conduz a uma transformação maior do meio. A tecnologia permitiu que as antigas relações de trabalho com a terra fossem aprimoradas.

E esta organização/reorganização deste “rural” permite costuras com a organização social. Nestes alinhavos encontramos a mecanização do trabalho agrícola, a tecnologia que chega ao campo, os galinheiros que se transformam em aviários, as pequenas empresas familiares que se transformam em agroindústrias, as fábricas, outras formas de trabalho, novas atividades e formas de organização. O rural está onde a produção depende mais diretamente da terra, pois, conforme ressalta Fontoura (2009, p. 234), “[...] no campo, um instrumento fundamental de produção é a terra.” O rural representa a dispersão porque precisa se acomodar, se moldar. Quanto mais o urbano for moderno em relação à produção de tecnologia,

inovações, relações, mais caminhos para o projeto modernizante de Vargas e o modo de vida “urbano” se expandem para o meio rural.

Quanto mais artificial é o meio, maior a exigência dessa racionalidade instrumental que, por sua vez, exige mais artificialidade e racionalidade. Mas esses imperativos da vida urbana estão cada vez mais invadindo o campo modernizado, onde as conseqüências da globalização impõem práticas estritamente ritmadas. A racionalidade que estamos testemunhando no mundo atual não é apenas social e econômica, ela reside, também, no território (SANTOS, 1996, p. 150).

Vale ressaltar que, para Fontoura (2004, p. 279), “[...] a artificialização do meio inexistente por completo, mas que passa a ser o referencial de inclusão ou exclusão.” Fato que, de certa forma, pode conferir nas diferentes expressões das crianças participantes da pesquisa.

Durante as visitas nas casas, percebi que as famílias rurais investem em maquinários, na compra de tratores, ensiladeiras, colheitadeiras, ordenha mecânica, debulhadora, sistemas de irrigação, pulverizadores. As plantações em grande escala não permitem apenas o trabalho manual. Desta forma, uma série de outros aparatos somam-se à vida dos moradores no meio rural. O amparo técnico orienta o aumento das bases tecnológicas nas atividades no meio rural.

Para Fontoura (2009), o que diferencia o rural do urbano é a ideia do disperso que não implica necessariamente num rural moderno. Este rural que contava apenas com o serviço manual, uma produtividade menor, mas que atualmente não depende apenas da sorte para sobreviver. A produtividade, a racionalidade urbana, a reserva de alimentos, pessoas de carro, a pé, silagem – tempo de preparação da terra, da plantação, do crescimento, da colheita, da fermentação, enfim também tem um ritmo. Não é porque tem isso que é moderno. A divisão do trabalho pelo que percebi é muito semelhante à cidade dinâmica, velocidade – mercantilização de tudo, transforma-se rapidamente.

5.2 NO RURAL, O URBANO; NO URBANO, O RURAL

O urbano está no meio rural de muitas formas: computador, televisão, carro, antena parabólica, enfim, as distâncias entre estes espaços encurtam. Em uma sala

cheia de fotografias e enfeites, Anderson (criança “rural”) instala seu *Playstation* bem no centro da sala. Ele se diverte sozinho, enquanto que, pelo pátio da sua casa, sua irmã e sua prima brincam pela grama com seu cachorrinho, mas, por algum tempo, Anderson resolve ficar por ali conectado a seu *game*. Concentrada, Maria Eduarda (criança “urbana”) é flagrada em silêncio em sua casa montando uma dobradura de uma tartaruga que aprendeu a fazer a partir de um programa infantil a que assistiu.

Maria José Carneiro (1998, p.4) sublinha que não é possível “congelarmos” o conceito de “rural” como algo estático, universal e que é incapaz de acompanhar a dinâmica da sociedade. Esta interação e intensificação das trocas entre o urbano e rural não descaracteriza estes espaços. A autora destaca que as mudanças nos costumes, hábitos, visões de mundo vão acontecer de forma irregular, diversificada, de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos, não ocasionando obrigatoriamente a descaracterização da cultura local e, sim, reestruturando-a com a incorporação de novos elementos na economia, cultura, técnicas de trabalho, brincadeiras e demais relações sociais.

Dessa forma, há espaços rurais onde a tecnologia se faz presente e acrescenta novos hábitos. Recordo a fala da mãe de Andriéli. Em visita a sua casa, a mãe mencionou que a filha divide o seu tempo livre entre jogos no celular, no computador e as tradicionais brincadeiras com a bicicleta, seus animais e amigos. Segundo a mãe:

Agora ela qué uma câmara para falar com a prima... ela me ensinou a usá MSN e me ajudô a cria o Orkut.”

A tecnologia permite que o meio rural tenha acesso à informação a partir de diferentes meios. Ou seja, o modo de vida aparentemente “urbano” pode ser acessado e vivido pela criança “rural”. Nas casas das crianças do meio rural, pude constatar televisão, aparelho de DVD, de som, muitos quadros, computador e muitos eletrodomésticos. Em visita à casa de Anderson ele me disse: “*A gente esquenta tudo no micro*”.

No meio rural verifiquei o consumo, o modo de vida “urbano”, até porque o “rural” que encontramos hoje não é mais aquele espaço idealizado dos anos 40. Hoje se tem acesso à informação, portanto, é possível a criança “rural” pensar o meio urbano a partir da comunicação, de filmes, da cultura infantil globalizada. Pela

pesquisa, pude constatar que a criança “urbana” não tinha necessariamente essa ideia do rural, que tem acesso aos meios de comunicação e outros bens.

Atualmente tem-se muitas ideias a partir do crescente turismo rural, onde os “urbanos” experenciam o “rural”, o que é uma mercadoria, uma espécie de faz-de-conta onde se vende um modo de vida “rural”, que simula, uma vez que não são os “rurais” que se apropriam deste espaço.

Para existir o rural tem que existir o urbano, os dois se complementam. Quanto mais o urbano for moderno, quanto mais as relações de trabalho, de produção de tecnologia, que caracteriza a sociedade moderna, mais há a artificialização do meio, que provoca mudanças de racionalidade mais próximas, não necessariamente o capitalismo, e essa racionalidade conduz a uma transformação do meio.

A modernidade chega ao campo, criando a falsa idéia de situações antagônicas: tradicional (atraso) *versus* tecnológico (moderno). Falsa porque a modernização não se dá em todos os lugares. Há obstáculos naturais e sociais que impedem a produção/reprodução de relações sociais capitalistas, como o custo de adequação de um ambiente desfavorável ao modelo tecnológico como, por exemplo, a drenagem, a declividade, características físico-químicas do solo, pluviosidade, adaptação do desenvolvimento de plantas e/ou animais. Pelo lado social, como a modernidade parte de uma lógica urbana, nem todo agricultor tem condições de absorver a lógica capitalista, calcada na reprodução empresa; antagônica a lógica camponesa, alicerçada na reprodução família-unidade de produção-ambiente (natureza). Não representa atraso, portanto, mas lógicas de reprodução social diferentes, uma urbana e outra rural (FONTOURA, 2004, p. 276).

Na cidade, a complexidade dos serviços oferecidos talvez seja bem mais variada – administração pública, comércio, indústria, mas isto não minimiza o valor das atividades realizadas no meio rural. Os problemas sociais, porém, chegam aos universos “rural” e “urbano” com a mesma intensidade. As drogas lícitas e ilícitas, assaltos e roubos. Recordo que em minha primeira conversa com os pais de Hortênsia (criança “rural”) a mãe me disse que estavam se reestruturando após um funcionário ter dado um “calote”. Segundo a mãe,

[...] o caso foi pará com um advogado, mas no final deu tudo certo, a gente provou que faz as coisa certa, e que quem apronta é que cai do cavalo.

A visão idílica do rural, cantada nas músicas e observada nas histórias, é bastante diferente das realidades encontradas na pesquisa. As mães, independente de serem do meio rural ou urbano, estão no mercado de trabalho e têm uma rotina bastante cheia e similar.

[...] rural e urbano entretêm um com o outro relações que sempre estão se modificando; e perspectiva dialética significa para nós aceitar o postulado de que “as coisas sociais” estão em movimento e transformação constantes, renovando-se e desenvolvendo-se incessantemente, o que vale tanto para “as coisas” materiais, quanto para “as coisas” humanas e sociais (Queiroz, 1978, p. 269).

Creio que muitas vezes temos em mente um rural ainda bastante idealizado, a partir de um olhar que culturalmente fomos construindo. Os livros de histórias referidos, filmes, músicas, enfim, em nossas relações com a cultura material e simbólica, inúmeras concepções foram sendo articuladas, produzidas, formando uma ideia de “rural”. Associa-se o rural a um ritmo de vida lento, pacato, sendo que o que eu percorri é um ritmo muito semelhante ao da cidade, o que não torna estes espaços homogêneos, ora se diferenciam, ora se integram.

Percorri, antes de mais nada, rural e urbano – espaços de vida, lugar onde moram as crianças, lugar onde elas produzem a sua existência, onde constroem suas trajetórias. Acredito que me relacionei de modo muito intenso com a ideia de Featherstone (1997, p.124): “Não é produzir homogeneidade, e sim familiarizar-nos com a maior diversidade.” Nesta pesquisa busquei apontar o quanto realmente há de diverso neste “rural” e neste “urbano”, enquanto lugares de muitas histórias, de muitos códigos comuns, de intercâmbio de experiências.

6 TRILHAS E TRAMAS DA PESQUISA

Este estudo investigativo e seus caminhos metodológicos foram compostos no processo da própria pesquisa e de contribuições de pesquisadores dos diferentes campos, conforme já foi assinalado. Ao longo da pesquisa fui (re)criando ferramentas à medida que as necessidades e emergências da investigação se apresentavam.

Uma das minhas escolhas iniciais foi eleger os modos de expressão das crianças, aqui entendidos como: falas, escritas, desenhos, produção de áudio-visual, e tê-las como produtoras e interlocutoras na pesquisa. Assim, as produções verbais e visuais das crianças, as formas delas se expressarem, falarem, narrarem sobre si e sobre os outros através de outras linguagens, foram as referências principais dessa investigação, onde busquei entender as visões e versões de rural e urbano a partir dos olhares e modos de expressão das crianças.

Acredito que, ao desenvolvermos pesquisas com crianças, devemos recorrer a outros modos de linguagens, pois tais recursos ampliam seus modos de expressar suas vivências e suas formas de entendimento sobre o mundo, articulando tanto a expressão verbal quanto a visual das crianças.

Neste trabalho, os modos das crianças entenderem o mundo, expressas de diferentes maneiras, integram o *corpus* da pesquisa. Desta forma, é preciso que se leve em conta seus modos de ver o mundo, suas percepções de si e dos outros e que seus pontos de vista e seus modos de ser criança possam ser expressos em suas falas, desenhos, escritas, gestos, preferências, gostos. Todos estes modos das crianças se expressarem precisam ser valorizados e interrelacionados nas análises, de modo a buscarmos suas conexões.

Nos estudos da Infância ainda, Corsaro (1997) defende as pesquisas *com* e não *sobre* as crianças. Ou seja, a investigação realizada com as crianças a partir dos seus olhares, daquilo que desejam, pensam, fazem, sobre as suas maneiras de ver o mundo. As crianças estão imersas nesta cultura das imagens e estão continuamente interagindo com múltiplas produções culturais/visuais. Muitos significados circulam visualmente nessas produções, instituindo modos de verem as coisas, os outros, de se relacionarem com o mundo. Estas diversas produções têm grande participação na formação das suas visões. A representação recorrente de

uma infância “rural” carente, sem conhecimentos, acaba “povoando” o imaginário infantil.

Para Sarmiento (2007, p. 5), é preciso que se reflita sobre os “[...] modos de vida das crianças, suas competências no plano cultural e social e o modo como elas se relacionam com os outros, com a natureza e com a sociedade.” Escolhi trabalhar com a voz das crianças entendendo-as como sujeitos que formulam suas interpretações a respeito de si, dos outros, da sociedade, que elaboram pensamentos e ideias, lidando da sua maneira com as diferentes situações que encontram, interpretando o mundo a partir das suas vivências e experiências, sua linguagem e formas de expressão.

Nessa pesquisa produzi com as crianças alguns materiais como o desenho, o vídeo, a fotografia e a escrita. Para tanto, criei um conjunto de propostas para desenvolver com as crianças, proporcionando e sugerindo a elas a utilização de diferentes meios de expressão. As produções áudio-visuais foram:

✓ **Cartas individuais:** O intercâmbio entre as crianças ocorreu em um primeiro momento a partir de cartas, enviadas via correio. Através das cartas (Apêndice B) as crianças começaram a intercambiar os seus desenhos e escritas;

✓ **Desenhos e pinturas,** onde elas realizaram auto-retratos e suas concepções a respeito dos universos urbano e rural;

✓ **Fotografias em forma de Cartões Postais.** A criação pelas crianças de um Cartão Postal apresentando algo que achavam interessante no lugar onde residem para que as outras crianças conhecessem esse lugar. As crianças fotografaram (em uma máquina digital) aquilo que gostariam de apresentar para seu amigo nas cartas. Após, estas fotos foram impressas e as crianças escreveram a respeito das mesmas (Apêndice C);

✓ **Produção de Vídeo.** O vídeo consistiu em uma gravação onde as crianças apresentaram o que acham de mais significativo, mais importante no lugar onde residem. O roteiro para a apresentação foi por elas pensado a partir da criação do postal, retratando: *“O que vamos mostrar de mais bacana do lugar onde moramos?”*

Além dessas propostas, que visavam o intercâmbio de saberes entre os dois grupos, utilizei um diário de campo para anotações e registros das falas e impressões de cada encontro com as crianças.

Outra ferramenta foram as conversas dirigidas, individuais e coletivas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Para desencadear algumas conversas, levei diferentes materiais como vídeos, revistas e livros de histórias infantis.

Optei em preservar o nome das crianças participantes, sem o sobrenome, pois as mesmas eram, além das autoras das falas, desenhos e vídeos, as inventoras dos postais e das cartas e sempre deixavam registradas sua assinatura. Deste modo não seria coerente atribuir outros nomes aos autores.

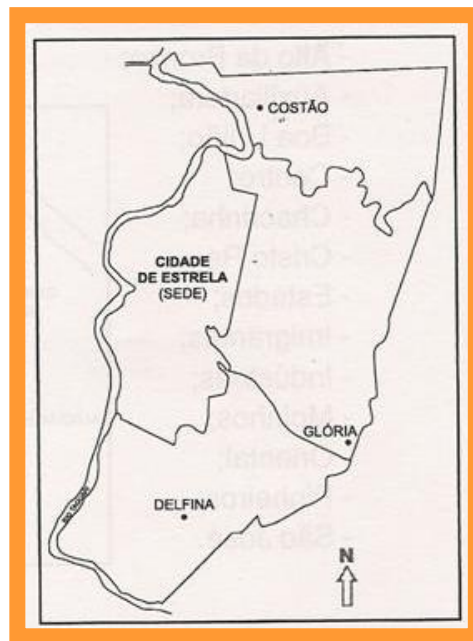
Em relação à autoria das crianças nas pesquisas, Kramer (2002) aponta o quanto a questão ética da autoria é bastante delicada, destacando que em muitas pesquisas o anonimato é importante para resguardar a integridade das crianças e desta forma seus nomes precisam ser apagados para circular academicamente.

Apesar destes estudos transcreverem relatos das crianças, elas permanecem de certa forma ausentes, não podendo se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, pois não podem ler a escrita feita a partir das suas narrativas. Assim, nos materiais produzidos pelas crianças nesta pesquisa, as mesmas deixaram suas marcas (desde seus nomes) e impressões, construindo narrativas diversas, a sua maneira.

6.1 “RURAIIS” E “URBANAS”: as crianças protagonistas da pesquisa

Na investigação que se estendeu no período de março a dezembro de 2008, optei por desenvolver a pesquisa com doze crianças, com idades entre seis e sete anos (algumas delas completariam sete anos ao longo do ano de 2008). Destas doze selecionadas, seis residem no meio rural do município de Estrela e as outras seis na área urbana do mesmo município. Todas frequentavam o 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

Elegi trabalhar com crianças desta idade, entendendo que nesta idade as expressões visuais, verbais (fala e escrita) se complementam e que ideias, pensamentos podem ser melhor expressos na articulação destas linguagens, atendendo assim aos interesses da pesquisa.



Mapa do município Estrela

Em relação à escolha das crianças participantes da pesquisa residentes no meio rural, todas foram minhas alunas na escola, e a ligação profissional e afetiva que construí com elas é muito grande. No que tange às crianças do meio urbano participantes da pesquisa, todas eram minhas conhecidas dos “bastidores” da escola. Fui professora de alguns irmãos, primos ou vizinhos das mesmas, e já mantinha uma relação de amizade com elas e suas famílias.

A minha relação profissional com estas duas instituições públicas de ensino permitiu meus contatos iniciais com as crianças dessa pesquisa. Embora minha relação com elas se deu no meio escolar, preferi trabalhar com elas fora deste âmbito, tendo em vista que as percepções delas sobre o que é ser urbano e rural não se dá estritamente neste espaço, mas através das diferentes “conversas” com a cultura e seus diferentes artefatos. Em um contato inicial por telefone, expliquei a sistemática do trabalho aos pais e seus filhos e conversei sobre a possibilidade de realizar a proposta.

Expliquei como seriam as etapas da pesquisa, minhas pretensões, os procedimentos utilizados, a produção de dados e como seriam os encontros com as crianças. O consentimento informado (Apêndice A) foi apresentado e lido a todas as famílias, e só após estarem cientes em participar da pesquisa é que as crianças e responsáveis assinaram o documento, pois, como afirma Müller (2007, p.48), “[...] não é mais aceito como suficiente, nas pesquisas com crianças, obter somente o consentimento daqueles responsáveis por elas.”

Fui recebida nas casas das crianças participantes da pesquisa como uma visita especial. Como já ressaltai, meu vínculo com algumas era mais estreito (já tinha sido professora deles) e outros conhecia da escola. Senti-me muito à vontade nestas visitas e sempre bem recebida. O chimarrão com algum biscoito, doce, cuca e até torresmo fez-me sentir ainda mais próxima e satisfeita!

Nesta conversa inicial para explicar sobre a pesquisa, era recepcionada na sala das casas ou na cozinha (como eu chegava cheia de materiais e pastas, eles ofereciam aquele lugar em virtude da mesa, caso eu quisesse escrever). Como informei e solicitei que disponibilizassem um horário que seria mais tranquilo de comparecer, geralmente fui recebida pelo pai e pela mãe da criança, juntamente à criança e seus irmãos para nosso encontro. Percebia que a casa tinha sido organizada para me receber e estava sendo aguardada.

Muitas crianças fizeram mapas para indicar a localização de suas casas, em especial, das casas localizadas no meio rural, em virtude de não haver nome de ruas, o que poderia dificultar minha localização. Alfredo (criança “rural”), segundo sua mãe me contou, estava ansioso, preocupado que eu não encontraria a sua casa, e ficou a postos no jardim no primeiro dia em que marquei de visitar sua residência:

A gente achô que tu não ia achá nossa casa, daí quando a mana viu teu fuca azul ela saiu correndo pra ti vê nós.

Ao longo deste trabalho de pesquisa percebi o quanto precisei criar relações com as famílias e as crianças, o que Romanelli (2003, p. 301) define como “[...] relações de confiança.” A aceitação dos pais permitindo que seus filhos participassem da pesquisa, assim como da aceitação das crianças. Um processo que envolveu diálogo, escuta, onde uma relação foi sendo construída com as famílias e crianças, eu fui “aceita”, e isto facilitou nossos encontros e conversas. Na investigação tive um papel participativo, gerando os dados com as crianças que me permitiam pensar, apreender as suas representações a respeito do universo diferente ao em que residem, buscando sempre compreender as relações que elas estabelecem e as fazem perceber os outros universos sociais a partir de uma ou outra forma.

Após o primeiro encontro, ficou combinado com os pais do meio rural que os meus encontros com as crianças aconteceriam no salão de eventos da comunidade

do Distrito de Delfina. Já com os residentes no meio urbano, tratei para que os contatos ocorressem em uma sala, localizada na Biblioteca Municipal de Estrela²¹, no centro da cidade.

Os encontros com as crianças aconteciam a cada quinze dias, nas quartas-feiras à tarde, nestes lugares previamente programados com os pais, se estendendo por aproximadamente de 3 a 4 horas. No início da pesquisa, levei materiais como vídeos, histórias em quadrinhos, livros de histórias, revistas, entre outros, para desencadear algumas conversas. A partir daí as crianças também começaram a trazer alguns materiais com os quais tinham contato. E estes materiais começaram a incitar muitas conversas dirigidas individuais ou em grupo.

Os encontros foram bastante variados e os procedimentos utilizados demandaram também tempos diferenciados de execução. Por mais que tivesse um “plano” de trabalho, no decorrer de cada encontro as crianças traziam ideias e sugestões. Ao iniciarmos o intercâmbio dos materiais produzidos pelas crianças, as cartas, por exemplo, durante os encontros as crianças escreviam suas correspondências individuais que em seguida, eram enviadas via correio. No próximo encontro a combinação era de que eles trouxessem consigo as cartas, e a partir delas realizávamos conversas e as crianças escreviam respostas/ faziam novas perguntas, enfim, cada uma delas interagiu a sua maneira para produzir a nova correspondência.

Em outro momento, emprestei a máquina digital para as crianças que não possuíam para que elas fotografassem os locais de que mais gostavam, e esta fotografia impressa se transformou em um postal. Este cartão postal serviu de inspiração para que posteriormente as crianças criassem seu vídeo. Neste vídeo cada criança apresentou aquele lugar que escolheu para fotografar. Cada encontro foi composto por momentos diferenciados de produção, de montagem, de conversas, de exibição dos vídeos.

Desta forma, a pesquisa se configurou da seguinte maneira:

I – Como critério inicial, procurei que todas as crianças participantes tivessem a mesma idade - entre seis e sete anos de idade.

²¹ Obtive autorização para utilizar estes espaços públicos para realizar os encontros com as crianças. Sempre que realizávamos nossas reuniões, os pais eram informados por bilhetes escritos e por telefone.

II – Selecionei três meninas e três meninos residentes no meio rural (critérios de escolha: gênero e espaço geográfico).

O critério de ter o mesmo número de meninos e meninas foi pensado a partir da possibilidade das questões de gênero que poderiam emergir. A escolha geográfica delas se fundamentou nas localidades em que residem, ou seja, cuidei para selecionar uma criança de cada localidade pertencente ao Distrito de Delfina para participar do trabalho. Das selecionadas do meio rural temos a seguinte configuração (nome e local de residência).

Alfredo – Linha São Luís



Anderson – Linha Santa Rita



Andriéli – Linha Figueira



Elivan – Linha Arroio do Ouro



Hortênsia – Linha Porongos



Sabrina – Distrito Delfina



III – Selecionei três meninas e três meninos residentes no meio urbano. Na escolha das crianças, procurei selecionar crianças que residem em diferentes bairros localizados no Município de Estrela. Deste campo de estudo urbano, as crianças selecionadas se configuram desta forma (nome e bairro de Estrela).

Eduardo – Alto da Bronze



Maria Eduarda – Bairro Chacrinha



Maiky – Bairro Cristo Rei



Pablo – Bairro Centro



Luana – Bairro Imigrantes



Laurissa – Bairro Oriental



6.2 PROPOSTAS DE INTERCÂMBIO: os atalhos necessários

Coloquei-me em diversos momentos a questionar-me em como trabalhar na pesquisa de modo que a participação e a interação das crianças com a investigação fosse algo significativo. Neste “matutar”, deparei-me novamente com o artigo de Sarmiento (2007) intitulado “*Culturas Infantis e Interculturalidade*”. A citada leitura “soou” como uma perfeita sintonia nesse processo. Neste texto, Sarmiento descreve o projeto coordenado pelos professores da Universidade do Minho e da Universidade Federal de Santa Catarina que teve a pretensão de criar uma rede de relações entre professores e crianças de diferentes nações, tecendo uma discussão em torno do pensar das crianças e adultos a partir de distâncias e aproximações, trabalhando com o intercâmbio de desenhos, via correio e página na internet e outras formas de interação.

Passei, então, a refletir como poderia colocar em prática esta experiência com as crianças. Teriam elas interesse em trocar cartas? Como lidariam com a proposta? Sobre as trocas culturais, Sarmiento (2007, p. 21) destaca que “[...] são formas culturais que se inventariam e trocariam, no contexto dos modos culturais específicos em que as crianças o fazem.” O trabalho envolveu a ação das crianças, sua relação com o outro, com o “desconhecido”, com seus universos, suas formas de brincar, de viver, o diálogo com suas escritas e desenhos, com suas formas de narrar suas vivências.

Coloquei-me a pensar nas crianças da pesquisa. Já teriam recebido alguma carta? De quem? O que lembram dessas cartas? Teriam elas interesse em trocar cartas? O que fariam de si? O que gostariam de saber a respeito dos outros? Começamos, então, a conversar sobre esta possibilidade de trocar cartas com as outras crianças que também estavam participando da pesquisa. Várias questões foram surgindo.

“Eu ainda não escrevo direito, eles não vão entendê”; disse Elivan, do grupo de crianças “rurais”.

“Que vergonha, a gente nem conhece eles”; comentou Pablo, um dos meninos do grupo das crianças “urbanas”.

“E se eles não gostam de ganhá carta; questionou Anderson, do grupo de crianças “rurais”.

“Quando a gente tem saudade manda carta, pra avisá que está indo visitá, manda cartinha de Natal pros amigos”; frisou Maiky, participante do grupo das crianças “urbanas”.

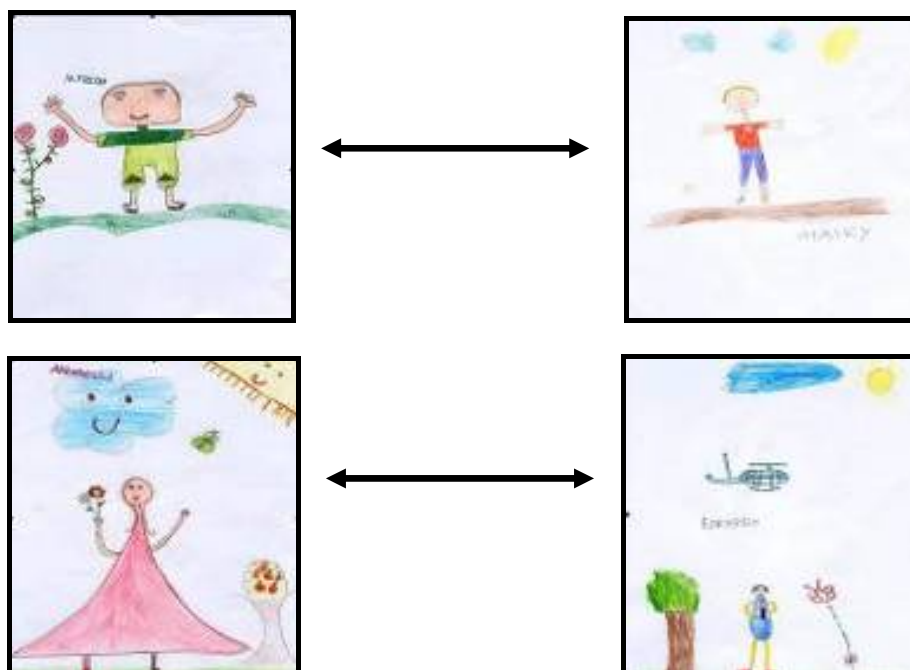
“É, mais eu não sei onde eles moram, como a carta vai chegá”; lembrou Maria Eduarda, participante do grupo urbano.

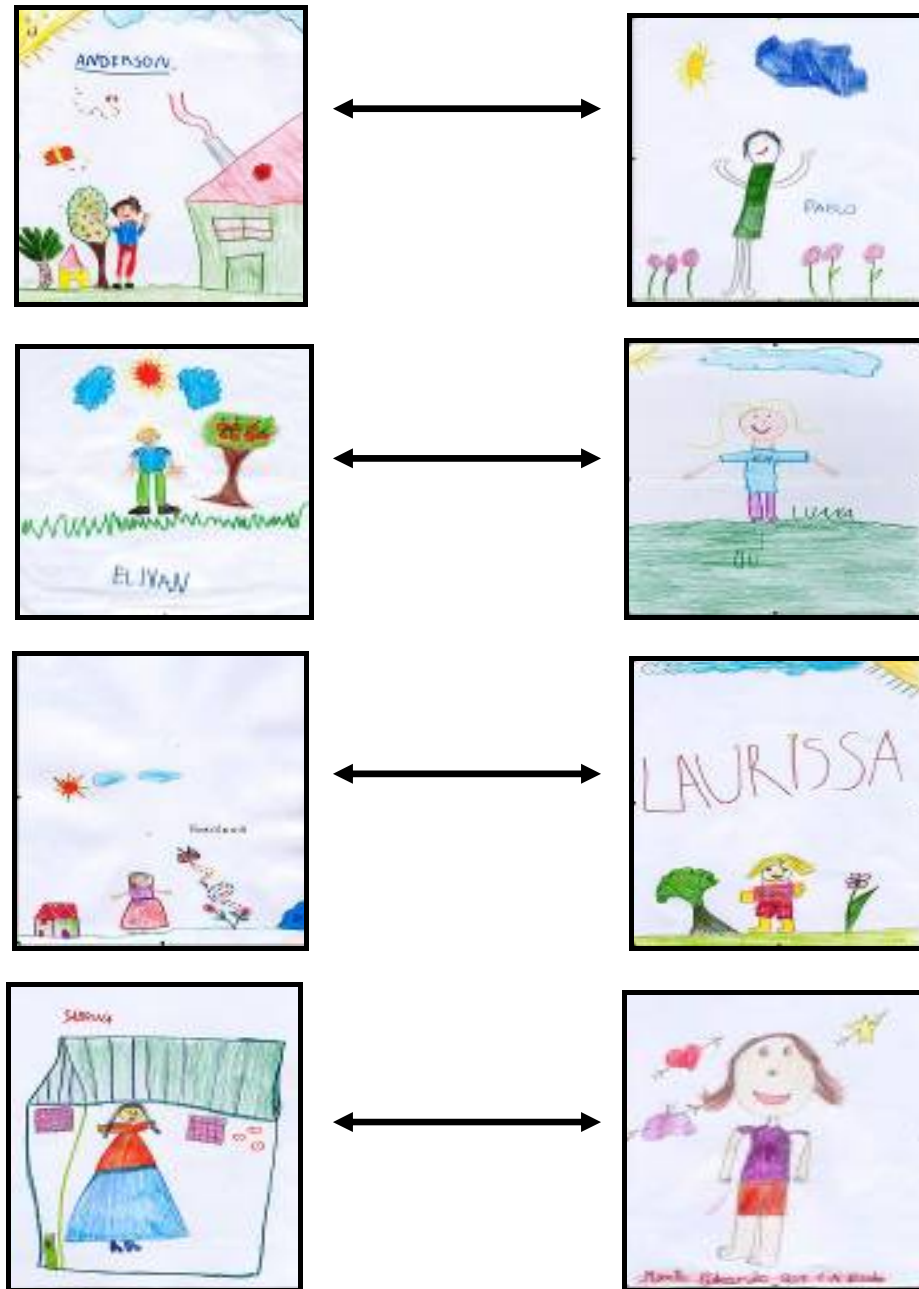
“Na carta não pode mandá dinheiro, esse dias a mãe queria mandá pro meu mano, mas no correio eles não deixaram”; disse Pablo, integrante do grupo de crianças urbanas, lembrando-se do fato vivenciado em sua casa.

“Mas aqui o correio não vem, tudo que é carta vem na escola... as cartas que vem pra Rita eu que entrego e o Júnior leva as carta do tio Adão” ; disse Sabrina, uma das meninas integrantes do grupo de crianças “rurais”

“Mas quem vai levá as cartas no correio, é meio longe daqui”, disse Luana, participante do grupo de crianças “urbanas”. Pablo logo disse: “Eu moro bem pertinho do correio, é só atravessá a praça, passá perto da cabelerera, eu levo as cartinha da gente” .

Após vários encaminhamentos e aceitação dos grupos, passamos a pensar em como seria este movimento. As crianças do meio urbano escreveriam para as rurais e vice-versa. As crianças sugeriram a proposta de sortear os nomes para quem escrever em forma de “amigo secreto”. Proposta discutida e aceita, ficou decidido que o grupo sorteado aleatoriamente a partir de dois papéis, um contendo escrito “meio rural” e no outro “meio urbano”. O primeiro nome a ser tirado retiraria os nomes para iniciarmos a troca. Dessa forma, o grupo de alunos residentes no meio rural retirou os papéis e a seguinte configuração para troca de cartas se estruturou:





Procurei sempre interagir com diferentes narrativas das crianças, sejam as suscitadas pelas perguntas enquanto pesquisadora, as que iam acontecendo ao longo das atividades propostas, as produzidas após e escrita das cartas e desenhos, as espontâneas entre elas. Um processo aberto e flexível que foi exigido para acolher e ouvir as diferentes formas de comunicação.

Pelas suas escritas, percebi que a maioria se encontrava no nível silábico-alfabético, alfabético e alfabético-ortográfico, realizando algumas trocas, omissões de letras que integram o processo. Procurei sempre intervir o mínimo possível nas escritas, interferindo apenas quando as trocas ou omissões pudessem vir a dificultar

o entendimento de futuros leitores das mensagens. Nas cartas, as crianças escreviam aquilo que era do seu interesse, o que gostariam de saber a respeito do seu “amigo secreto”.

Pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. Há peles que se desconhecem pela cor, nomes que se soletram a custo na estranheza das sílabas, medos que se esconjuram figurando o susto, hábitos e costumes que se estranham primeiro e depois se quotidianizam na repetição da sua aprendizagem. Há também uma ideia que se infiltra e se polariza em múltiplas direcções: a de que o outro é o mesmo de si e o mesmo um outro para o outro. E pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença mas recusa a desigualdade (SARMENTO, 2007, p. 33).

Este diálogo entre as crianças na pesquisa foi acontecendo a partir das trocas de saberes, confidências e experiências através dos registros produzidos por elas mesmas, fotografados pelo olhar infantil, ali recebido em forma de desenho, de escrita, de vídeo. Esta troca, este perceber o outro, envolveu conhecê-lo através de seus desenhos, suas fotos, suas escritas. As relações de confiança estabelecidas entre as crianças permitiu que “segredos” bem guardados pudessem ser do conhecimento do amigo com quem intercambiava as cartas.

Sabrina ao escrever para Maria Eduarda e Alfredo ao escrever para Maiky, por exemplo, resolveram compartilhar “intimidades” com as crianças do outro grupo, dizendo:

Sabrina:

“Eu aina xupo bico e gosto de tomá mamadera”.

Alfredo:

“Eu dormo com as mias manas mais eu tenho cuarto”.

Alguns medos, algumas “vergonhas” foram sendo, desta forma, compartilhadas sem nenhum constrangimento nas cartas. Brigas entre irmãos, amigos, como pode ser vista na escrita de Maiky:

“Minha mana as vezes é chata ela não me deixa encostar nas coisas de aula dela”,

e Alfredo respondeu:

“Eu tan bén brigo muito com meus mano, mais é porqe eles não mi deixam subi no cavalo deles”.

As relações foram se estabelecendo nestes intercâmbios, e Maria Eduarda evidencia em uma das cartas essa interação:

“A gente pode ser sempre amigos...amigos se mandam carta, escrevem coisas boas e ruins, fazem desenhos, colam figurinhas, falam como tão”.

É um pouco destas diversas tramas que procuro agora apresentar. Acompanhe as próximas “agulhadas”.

7 ALINHAVANDO OS PONTOS – UM PATCHWORK NECESSÁRIO

Já constam em meu repertório de vida algumas “primaveras”. Ainda não tenho tantas e ricas histórias para contar, mas ainda sou do tempo que quando criança ouvia minha avó falar em comprar uma “fazenda”, e minha imaginação era povoada quase que instantaneamente por muitos animais, rios, árvores, flores, sons. Mas para a minha tristeza, a “fazenda” em questão era bem mais simples. Nelas não havia nem o piar dos pássaros. Ou, melhor, dizia respeito a uma peça de tecido, a um pedaço de pano, usado para a confecção de uma roupa, de um vestido, enfim, o que para a expectativa criada, por mais bonito ou colorido que fosse, ficava pra lá de sem graça.

Esta dissertação precisou ser preenchida de muitas “fazendas”. Porém, as “fazendas” desta vez foram as mais variadas. E de fato, foram “bordadas” por muitas crianças. O complicado no momento foi em como reunir os “tecidos” emaranhados do “armário” de minhas andanças, dos de seda aos de algodão, de chita aos de tafetá, na tentativa de dar visibilidade às costuras que formaram este relatório da pesquisa. Foi juntando estes muitos “tecidos”, estas peças a princípio tão distantes, (re)fazendo muitas costuras, quebrando muitas agulhas, alinhavando muitos pontos, que fui reunindo algumas temáticas evidenciadas pelas crianças e que precisavam ser costuradas, relacionadas entre si, na tentativa de buscar uma composição de ideias que desse conta de minhas questões de investigação. Tendo em mãos estas muitas “peças” tecidas pelas crianças, entre elas: vídeos, cartas, postais, desenhos, reproduções de falas, procurei recorrências sobre o que as crianças pensavam sobre rural e urbano explicitadas nesses materiais. E agora, como fazer com desenhos, vídeos, fotografias, conversas, escritas das crianças? E como seria meu olhar neste percurso?

Os dados estavam ali, registrados, sentidos, vividos e não simplesmente coletados, arquivados, e agora precisavam mostrar o que foram estes percursos, minhas aprendizagens e as das crianças neste processo de pesquisa, bem como analisar e entender: Como as crianças percebem o meio rural e o meio urbano? Como as crianças “rurais” e “urbanas” narram a si mesmas? Como a infância “rural” é narrada nos diferentes materiais endereçados à infância? Quais são as representações imagéticas de meio rural que circulam socialmente? Como a

identidade “rural” vem se constituindo/produzindo em diferentes materiais e artefatos visuais? Que representações visuais as crianças do meio urbano têm sobre as crianças e sobre o universo rural? Que representações as crianças do meio rural têm sobre as crianças e o universo urbano?

Por meio de um exercício de “costurar e descosturar”, fui tentando engatar aquelas “fazendas” todas entre si. Estas diferentes etapas/procedimentos da pesquisa, ali transformados em dados/evidências produzidos pelas crianças, precisavam agora ser agrupadas por algumas afinidades e/ou dissonâncias. Mas como agrupar dados/evidências que vinham de instrumentos às vezes parecendo tão diferentes, como, por exemplo: desenhos e observação? Em um dos desenhos, por exemplo, uma das crianças escreveu que seu pai e seu avô trabalhavam vendendo verduras, frutas e hortaliças e, posteriormente no vídeo, apresenta as plantações. Após assistirem ao vídeo, as crianças “urbanas” realizaram uma conversa no grupo falando sobre a alimentação no meio rural, que lá as crianças deveriam ter uma alimentação muito saudável, que não teriam alimentos industrializados.

Tesoura, cola, canetas coloridas, muita paciência foram os ingredientes que passaram a integrar o processo, na tentativa de compreensão dos dados gerados no contexto investigado. Foi diante das inúmeras leituras, audições e releituras que realizei algumas “coletâneas”, que, ao meu ver, indicavam seus modos de ver o urbano e o rural em temáticas recorrentes de seus cotidianos, como: brinquedos, alimentação, vestuário, saberes, “ter/não ter”. Ao estabelecer alguns blocos de análise não significa que não existam outros, porém, pela extensão de uma dissertação, procurei aqueles que pudessem dar conta das minhas questões de investigação. Tais blocos temáticos me auxiliaram a pontuar e concentrar as análises em torno da temática principal desta investigação e de sua questão norteadora: “Como as crianças “rurais” e “urbanas” narram a si e aos outros?”

Bloco 1 - *“Tudo que a gente desenha e fala é quase igual”*- Este bloco foi intitulado por uma criança “rural” após receber o vídeo enviado por uma criança “urbana”, e apresenta as formas de narrar das crianças “urbanas” e “rurais” relacionadas à questão de posse, das características físicas e intelectuais, assim como através das formas de narrar o espaço e os saberes dos outros.

Bloco 2 - *“Eu achava que lá nem tinha...”* Rural e Urbano – Não ter/Ter. Este bloco foi intitulado por uma criança “urbana”, suscitado em uma conversa dirigida no

grupo de crianças, e condensa as narrativas diversas das crianças a respeito dos lugares “rurais” e “urbanos”, da alimentação e da expressão verbal.

Bloco 3 - “*A gente até gosta de coisa parecida... a gente tá até igual, sem dente*”. Este bloco foi intitulado por uma criança “urbana”, após observar a escrita e uma foto enviada na carta. Neste bloco apresento o quanto o narrar passa pela aparência, pelo modo de ser, se vestir e ter, das brincadeiras e brinquedos.

Estes blocos integram as temáticas de análise desta investigação. Vale-me ressaltar que para a análise não obedeci à ordem das etapas da pesquisa, mas sim, os agrupamentos que realizei pelas temáticas recorrentes. Os dados estão entrelaçados como resultado de um processo que foi constituído em etapas, mas que se integram para formar uma única construção.

Para nomear estes grandes blocos, utilizei dizeres das crianças, por entender que determinados dizeres funcionam como “emblemas”. Emprego o termo “emblema” no sentido de Susana Rangel Vieira da Cunha (2005), ou seja, de que estes dizeres nos contam algo e estão abertos a muitas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com eles. Em muitos momentos os blocos se ramificam e se interconectam, mas, para efeitos de análise, organizei-os desta forma e, na medida do possível, serão ressaltadas as interconexões.

7.1 “TUDO QUE A GENTE DESENHA E FALA É QUASE IGUAL”

“Pensar o outro pode ser também outras coisas...”

(Ferré, 1998, p.180).

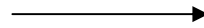
Como imaginar alguém que não conheço? Do que será que gosta, brinca, faz, como será que é o(a) meu amigo(a) secreto(a)?

Esta reflexão inicial, antes de iniciarmos com o intercâmbio de cartas, postais e vídeos entre as crianças, foi bastante interessante. Assim que as crianças sortearam os nomes, solicitei que fizessem este “exercício” de pensar o outro em conversa dirigida, que procuro descrever abaixo.

"Rurais"

"A Maria Eduarda é que eu vô escrevê carta. Ela mora em Estrela, deve gostá de boneca, de ir no parcão, nas loja... ela deve sê bonita e sê muito chique".

Sabrina



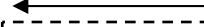
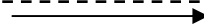
Maria Eduarda

"Urbanas"

Maria Eduarda: "Eu vou me comunicar com a Sabrina... a gente não mora perto assim e lá o carteiro não vai, então ela vai receber na escola... Eu acho que ela usa trança no cabelo... eu vou convidar ela pra vim na minha casa pra gente brincar com minha irmã de muita coisa, daí eu posso ensiná muitas coisas para ela".

Elivan "O nome dela é Luana... eu acho que ela deve sê legal, que vai no colégio e gosta de estudá".

Elivan

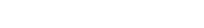


Luana

Luana- "Elivan eu nunca vi esse nome... ele deve sê querido, deve sabê pesca e andá de cavalo."

Anderson- "O meu amigo é o Pablo... eu acho que ele é inteligente... ele deve ter computador e gostá de olha DVD de filme".

Anderson

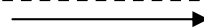


Pablo

Pablo- "Ele é Anderson como é o nome que tinha um jogador do Grêmio que era cabeludo... pode sê que ele tem cabelo comprido e usa até brinco, ah, eu não acho legal brinco. Mais o Anderson podia vim pra gente se conhecê e brincá junto".

Andriéli- "O nome dele é Eduardo... eu tenho um primo que o nome dele é Luís Eduardo e a gente chama ele de Dudu... o "Dudu" é bem danadinho, ele ta sempre correndo e assustando os bicho, mas eu acho que este Eduardo aqui deve sê meio exibido assim, como tinha um na pracinha que eu fui no parcão".

Andriéli

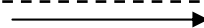


Eduardo

Eduardo- "A Andriéli tem um nome estranho. Eu acho que ela não gosta muito de olhá DVD como eu... ela vai na escola? Ah, se ela vai na escola ela até pode sabê lê já".

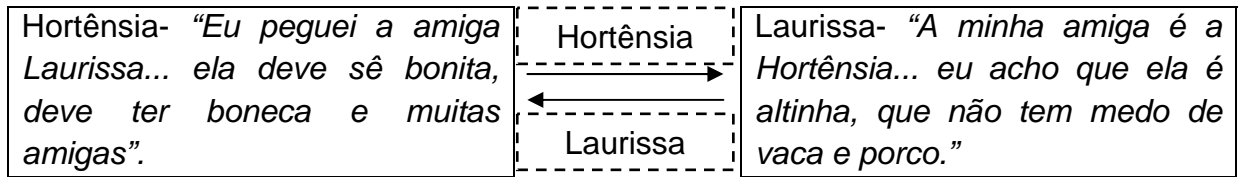
Alfredo- "O nome que eu peguei é Maiky... tem "y" no nome dele... eu acho que ele tem 6 anos também e gosta de vê televisão e andá de bici".

Alfredo



Maiky

Maiky- "Alfredo é o nome que eu tirei. Eu acho que o Alfredo deve sabê nadá porque lá tem muito rio e de subir nas árvores, mas ele não deve sabê escrevê bem"



Várias foram as formas de imaginar este “outro”. Algumas das narrativas trazem algumas marcas do “rural” como espaço onde não se sabe muita coisa, evidenciado pela fala de Maria Eduarda (criança “urbana”): *“eu posso ensiná muitas coisas para Sabrina”*. Outras evidenciaram o grande valor dos saberes escolares: “saber ler e escrever”, que parecem superiores ao “saber nadar, subir em árvores, pescar”.

Nossas formas de ver e de dizer vão construindo o outro. Este olhar “superficial”, “desmerecendo” o outro por se acreditar que eles não compartilhariam das mesmas experiências. Conforme Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001, p.122-123), “Há sobretudo uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nessa época, mecanismos de produção de alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear”. Nestas primeiras conversas, muitos olhares, percepções, formas de narrar foram aparecendo nas diversas expressões das crianças.

7.1.1 Como eu me narro? O que dizem sobre si, como dizem, para quem dizem?

Segundo Cunha (2005, p.18), “sou aquilo que posso ver, imaginar e pensar”. Observei que as crianças “rurais” e “urbanas” criavam formas de se descrever, de se apresentar para o “outro”, a partir dos atributos que acreditavam importantes— como se viam e queriam se mostrar ao amigo secreto, nas cartas e vídeos.

Este “narrar-se” apontou o quanto são variadas as argumentações para descrever-se. Muitas das crianças narraram nas cartas as suas características físicas:

Em sua escrita, Elivan (criança “rural”) descreveu para Luana: *“Eu tenho olho verde e só mais ou menos alto”*. E Maiky (criança “urbana”) escreveu para Alfredo: *“Eu tenho cabelo castanho de caxu. Meu olio é cor di nozis”*.

Muitas crianças descreveram-se a partir de características intelectuais e de personalidade. Na carta escrita por Anderson (criança “rural”) ele frisou para Pablo:

“Eu sou legal, sou amigo e não brigu e sei andá muinto bem de bici.” Já Pablo escreveu: *“Eu sô um menino divertido. Eu gosto de correr muito e andá de skate.”*

Luana (criança “urbana”) escreveu para Elivan: *“Eu acho que já sou bem inteligente eu sei um monte de coisas, eu ensino mina mãe a ir no computador... o meu irmão que tá na 3ª série não sabe lê tão bem como eu a mãe diz”.*

Outras crianças apontaram características de “posse”, como evidenciou Eduardo (criança “urbana”), na primeira carta enviada por ele para Andriéli: *“Eu so alto. Eu so inteligente, e tenho bicicleta e computador.”*

Hortênsia (criança “rural”) escreveu para Laurissa: *“Eu sou bem querida eu tenho muitas amigas e agente brimca de casinha cãs bonecas e no balamso”.* E Pablo (criança “urbana”) escreveu: *“Eu sou o Pablo eu tenho 6 anos eu moro em Estrela tenho um apartamento perto da prasa e da prefeitura munisipal é lá perto da bibliolhotéca. Eu sou do Grêmio”.* E Elivan (criança “rural”) escreveu para Luana: *“Eu so maisoumeno auto. Eu tenho um asude, um caxoro daumata e tenho 6 anos”.*

Este espaço de “narrar-se” ao outro mostrou o quanto a descrição foi marcada pelo “ser-ter-pertencer” – Eu sou alguém e tenho tais características. Eu pertenço a uma família, eu tenho amigos, eu torço por um time, eu tenho coisas. Pelo que se pode perceber, independentemente das crianças serem “urbanas” ou “rurais”, na contemporaneidade o ser-ter-pertencer está fortemente relacionado a questões de posse, de consumo, de pertencer a um grupo- identidade.

7.1.2 “Eles sabem umas coisa, mais outras não” – Como são narrados os saberes “rurais” e “urbanos”

Ao longo desta dissertação, procurei apontar o quanto o sujeito rural é olhado como aquele que sabe menos, que desconhece muitas experiências, que possui um saber inferior. O seu trabalho realizado diariamente no plantio, colheita, criação, enfim, nas tantas atividades próprias do sistema de produção rural, não é enaltecido como digno de um saber. Há um grande suporte que marca a constituição da indústria, enquanto que o campo vai ficando “para trás”. Uma construção histórica, cultural e social que forma vários olhares em relação ao meio rural, como se os saberes produzidos possuíssem pesos distintos na sociedade. E é o que vemos acontecer com os saberes do homem do campo, pois ele é visto muitas vezes como o diferente, compreendido do ponto de vista da carência.

Segundo Marisa Vorraber Costa (2000, p.77-78)

[...] representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólica que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos demais e, além disso, impõe a estes seus significados sobre “outros” grupos. Essa política de representação, ou seja, essa disputa por narrar o outro, tomando a si próprio como referência, como padrão de correção e normalidade é a forma ou regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como “verdadeiros”, como “universais”.

Nessa disputa por narrar o outro, a escola apareceu como um espaço importante de saberes “superiores” e “inferiores”. Para as crianças “rurais” e “urbanas”, a escola foi apontada como um espaço de aprendizado de importantes saberes. As crianças destacaram o aprender a ler, escrever, calcular e inclusive rechaçam a atitude de Chico Bento frente à escola, como observamos a fala de Luana (criança “urbana”) em uma conversa dirigida: *“Ele não qué i para escola, ele vai ficá cada vez mais burro”*. O modelo “ideal” de criança que vai à escola apareceu associado ao desejo de aprender, de ser amigo de todos, de gostar e não desrespeitar a professora. O saber estaria associado ao sucesso obtido nas aprendizagens escolares das crianças.

A escola estaria associada ao lugar onde o conhecimento seria adquirido – lugar de ascensão cultural e social. Mas em relação à escola no meio rural, Laurissa (criança “urbana”) diz em conversa dirigida no grupo: *“Acho que quem mora tão longe não sabe muita coisa... eu já sei comprá sozinha no mercadinho”*. E na carta escreveu: *“Eu sei fazer conta de mais, de menos, de vezis. Tu já sabi?”*

Em conversa dirigida, Eduardo (criança “urbana”) falou também: *“Eles não devem sabê porque lá não tem quase nada. [...] aqui a gente tem computador, TV, joguinho... o Chico Bento assim, a escola dele é bem pequena, a nossa é grande e tem muita coisa”*. Luana (criança “urbana”) também frisou: *“A escola aqui é bem difícil, a gente tem tema e um monte de trabalho que tem que pensar muito, eu adoro. Eu não sei se lá a escola não é bem fácil como na escolinha que eu ia antes”*.

Os saberes evidenciados apareceram muito relacionados à presença da tecnologia na escola “urbana”, que supostamente não faria parte da escola rural, como evidencia Pablo (criança “urbana”): *“Eu acho que a gente sabe mais de digitar no computador, de escrever mais rápido, desenhar com o mouse.”*

Já para Elivan (criança “rural”), os saberes escolares das crianças da cidade e do meio rural seriam muitos semelhantes, pois como ele relata: *“As criança de Estrela que vivem na cidade vão na escola, as coisas que eles fazem lá a gente faz aqui também. Eles sabem igual a gente eu acho, porque a gente também vai na aula, só não é as mesmas professoras.”*

Nos vídeos enviados pelas crianças “rurais”, muitas delas evidenciaram seus conhecimentos em relação à plantação, conhecimento sobre o processo da silagem, da colheita, da ordenha, o que muitas vezes não é visto como um conhecimento “escolar”, desta forma, tido como um saber de menor valor.

Embora nenhuma destas crianças que vivem no meio rural trabalhe ou ajude seus pais, elas conhecem as tarefas por observá-las em seu cotidiano e por ouvirem seus pais/avós/tios falarem sobre elas. Elivan (criança “rural”) demonstrou ter conhecimento sobre o ciclo agrícola e dos diversos processos para fabricação da silagem. No vídeo enviado para Luana (criança “urbana”), Elivan salienta: *“O silo é de milho, eles moem o milho, isso fica um pasto moído, daí o trator passa em cima para socar... o moedor de silo aí eles pegam um carretão bem grande e moem”.*

Conversando com as crianças “rurais”, percebe-se que elas têm conhecimento sobre algumas plantas e seu plantio, seu período de cultura e muitos instrumentos próprios para o trabalho. Várias das crianças “rurais” acompanham os pais que trabalham na roça e sabem como funciona o plantio, a alimentação dos animais e outros mecanismos. Andriéli (criança “rural”) também apresentou em seu vídeo dizendo: *“Aqui tem flor, tem alface, tem um monte de coisa... eu vou arrancar uma alface, agora eu vou pegar uma verde... oh essa aqui é a verde... meu pai vende cebola, ele vende abacaxi, ele vende tomate, ele vende repolho, ele vende saladas... um monte de coisas, até laranja”.*

Em uma conversa dirigida, Maiky (criança “urbana”) evidenciou: *“Na cidade a gente tem escritório de vendê seguro, loja de vendê roupa, de vendê telefone, brinquedo... na loja tem computador pra eles vê o que a gente tem que pagá. No interior assim... as pessoas capinam, elas plantam, elas colhem verduras, tiram leite... pra isso elas precisam saber fazê isso, não precisam de computador né”. Sob*

vários aspectos, as crianças “rurais” foram colocadas como não “sabedoras”, “não capazes”.

Na explicação de Maiky, as tarefas consideradas “rurais” como plantar, capinar, colher não necessitam do computador, da tecnologia. Segundo Foucault (2008, p.17), “o modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. De certa forma, o saber atribuído às crianças rurais seriam aqueles que não necessitam de tecnologia e conhecimento. Estes saberes dos sujeitos que trabalham diretamente na terra parecem não ser considerados saberes e nem merecem destaque. A percepção de que plantar exige conhecer cada espécie vegetal, época de plantio, colheita, poda, adubação, enfim, tantos outros conhecimentos necessários para se lidar com a plantação e criação dos animais.

Muitas das crianças “rurais” e “urbanas” revelaram também saberes sobre os lugares permitidos e/ou proibidos que devem ser evitados. Em conversa dirigida, Sabrina (criança “rural”) relatou: *“A gente não pode entrá assim no potreiro, tem bicho chucro assim, que dá coice forte... o açude do tio Evair é fundo, eu só sei nadá um poço, eu só vô com o pai. Essa árvore é alta demais, tenho medo de cair como o João”*.

Em relação às crianças do meio urbano, a maior parte dos pais trabalham no comércio e indústria, lugares onde a presença da criança nem sempre é permitida. No meio rural, certamente, também há proibição e prescrição de lugares para as crianças, mas geralmente esta prescrição está relacionada à questão de segurança, lugares desapropriados para elas.

As crianças “rurais” e “urbanas” também evidenciam nas suas conversas a sua participação em diferentes atividades, e participar destas atividades é também estar por dentro de um tipo de saber que é tido como algo valorizado e destacado pelas crianças. Na carta, por exemplo, Maria Eduarda (criança “urbana”) escreveu para Sabrina: *“Eu vou na aula de coral e de violão”*. E Elivan (criança “rural”) descreveu em sua carta sobre as suas práticas: *“Eu vo n escola de futebol, na muzica e tiatro”*.

As crianças do meio urbano tinham expectativas de encontrar crianças com vivências, experiências e possibilidades talvez muito distintas das suas. Nas explorações iniciais, elencaram alguns saberes que as crianças rurais não deveriam possuir.

Em uma conversa dirigida em grupo evidenciou Eduardo (criança “urbana”): *“A gente tem computador, TV, DVD, aula de computador... eu acho que eles não sabem mexê, eles falam um pouco errado”*. Para Maria Eduarda (criança “urbana”) em conversa dirigida em grupo, no meio rural: *“Eles não sabem calcular tão bem... a gente já faz conta de mais e menos”*.

Em uma das cartas, Maiky (criança “urbana”) escreveu para Alfredo: *“Eu sei joga bem no Playstation”*, e Pablo (criança “urbana”) escreveu para Anderson: *“Eu sei tudo de computador e skate”*.

Atribuo esta “desqualificação” que as crianças apontaram pensando no quanto historicamente o sujeito rural tem sido posicionado num patamar inferior, com menor valor. Segundo Guacira Lopes Louro:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com os padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão nomeados a partir dessa referencia (Louro, 2001, p.15-16).

Ou seja, estas desigualdades são instituídas ao se inscrever em uma identidade uma forma de hierarquizar, identificando todas as outras identidades que não partilham de seus atributos, uma condição de diferenciação e inferiorização. A dificuldade em aceitar que o conhecimento é produzido em diferentes esferas. O conhecimento é produzido no meio rural, assim como no meio urbano. Alguns saberes podem ou não ser necessários para os diferentes meios, mas nem por isso possuem menos valor.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.21), “as relações sociais e o poder que nelas é exercido, produzido, não estão presentes tão somente no mundo ligado à produção de bens materiais”. Nessas relações de poder estão imbricados saberes que vão posicionando os sujeitos.

Ao receber o vídeo de Anderson (criança “rural”), Pablo disse: *“Ele sabe jogá bem futebol e pesca já”*. Maiky (criança “urbana”) também se espantou após ler a carta de Alfredo e falou ao grupo: *“Ele também sabe jogá play e andá de bicicleta”*.

Luana (criança “urbana”), após assistir ao vídeo de Elivan, percebeu que havia coisas que ela desconhecia, dizendo: *“Ele falou de silo... eu perguntei pro meu pai porque eu não sabia o que era, nem muçum... o pai disse daí que o muçum era um peixe que parecia uma cobra”*, e, após alguns apontamentos dos demais colegas do grupo, falou:

“Ninguém sabe mais... todas as pessoas são inteligentes. é muito feio chamar os outros e dizer tu é burro e não sabe nada... lembra que a profe contou pra nós uma história que dizia que ninguém nasce sabendo e que a gente sabe muitas coisas... eu achava que eles não sabiam assim muito mais nas carta eu vi que ele (referindo-se ao amigo Elivan) é bem inteligente, ele sabe um monte de coisa que eu nem sabia aquilo de muçum e de silo”.

Nisto, Pablo interrompe: *“É eles sabem bastante coisa... eu achava que eles eram assim... que eles não sabiam mexê no computador, fazê continha, ler, mais eles sabem também”*.

A pesquisa evidenciou saberes que a criança “rural” tinha, que não necessariamente eram do conhecimento das crianças “urbanas”. Apontou-se para as diferenças na diferença. As crianças foram também percebendo diversas aproximações entre seus saberes. Acredito que aqueles saberes inicialmente vistos pelas crianças “urbanas” como de menor valor, por não contarem com a tecnologia, começaram a ganhar um novo *status*, quando se perceberam “sabendo” coisas em comum e adquirindo novos saberes através de trocas. Os saberes apontados pelas crianças “rurais” revelou que o saber escolar também tem grande valor, que não minimiza os saberes práticos que elas observam diariamente. Novos valores foram atribuídos aos saberes das crianças “rurais”.

7.1.3 Sobre o Narrar o Lugar do Outro

Em relação às diversas narrativas das crianças em relação ao meio rural e ao meio urbano *“Ter”* ou *“Não ter”* isto ou aquilo era uma referência para narrar o lugar onde vivem. Nos vídeos, nos postais e nas cartas, por exemplo, as crianças mencionavam falas do tipo que Laurissa apresentou em sua gravação: *“Aqui tem o calçadão, tem padaria, tem lojas, tem um monte de coisa legal.”*

Em uma conversa em grupo com as crianças “urbanas” sobre o não possuir algumas coisas, Maria Eduarda expressou a sua visão: *“Lá é... não tem TV, computador, celular, eu tenho pena porque eles não têm quase nada”*. Para as crianças “rurais”, este “não ter isto” era substituído por eu ter outras coisas ou poder usufruir quando frequentam o “lugar do outro”, que pode ser observada na fala de Anderson (criança “rural”): *“Aqui a gente não tem elevador, mais quando eu vô no dentista eu posso andá e í nos prédio e nas loja de brinquedo”*.

Durante a pesquisa, pude perceber como as crianças “rurais” falavam sobre as coisas do meio urbano com adjetivações qualificativas. Muitos dos elementos que ressaltavam eram em relação àquilo que lhes chamava a atenção nas visitas ao meio urbano, seja para frequentar serviços de saúde, lazer, financeiros, compras, entre outros. Durante uma conversa no grupo com as crianças “rurais”, quando estava em questão elencar o que tinha na cidade de que eles gostavam, Sabrina salientou: *“Estrela é bonita... eu já fui no Parcão, no SESI... a tia Beti mora perto... Delfina é onde eu moro, pertence a Estrela, mas é menor e não tem elevador e prédio”*. Andriéli complementou: *“Ah Sabrina, tem a rodoviária e o hospital... a gente pegô o ônibus lá para viajá pro projeto lembra?”*

Hortênsia lembrou de que: *“Tem loja de ropa, de sapato, de boneca e de carrinho de controle; a praça que tem estátua”*. Já Elivan relatou suas preferências: *“Tem mercado bem grande, pista de bicicross e skate que eu adoro, as farmácia, hospital,... eu acho a cidade legal, tem bastante criança... lá tem muita gente... na cidade não tem vaca grande, não tem roça”*, e complementou: *“é, onde eu moro, não tem tanta casa e nem tanta criança”*.

Neste sentido, Anderson continuou: *“É lá tem mais criança, quando eu vô no parque a gente brinca, eu ando aqui de bici porque aqui não dá pra andá no meu skate, só dentro de casa, na rua tem muita pedra e lá na pista eu ando”*.

No meio urbano há calçamentos e/ou asfalto, que são mencionados como outro elemento de destaque pelas crianças. Recordando um pouco da história percorrida em Vargas, por exemplo, o asfalto talvez seria sinal de mais progresso.

Em relação a como as crianças “urbanas” narraram o meio rural, aponto algumas das falas coletadas em conversas direcionadas realizadas no grupo, após entrarem em contato com alguns materiais. Em uma conversa, Eduardo assinalou: *“Lá não tem apartamento, não tem relógio, ah tem de Cuco, não tem carrinho de controle remoto, computador, não tem helicóptero de controle... tem espantalho”*. E

Pablo seguiu dizendo: *“Eu acho que lá tem carroça, corda de pular feita com cipó, cavalo, vaca, cachorro, flor, não tem parcão”*.

Maria Eduarda destacou que: *“Lá tem grama, boi, vaca, rio, lagoa, terra, areia, casas, porquinhos grandes, não hamster como o meu que é a forma evoluída do porquinho da Índia”*, e Luana continuou: *“É os porco maior vivem no mato, tem milho, carrapato, pedras grandes, mato, galinha, roça, cavalo... lá não tem carteiro para levar as cartas, nem lugar de alugá DVD, loja de celular, muita escola, prefeitura, biblioteca nem médico, dentista, posto de gasolina, TV da Sky, loja...”*.

Possivelmente, muitas crianças conhecem o espantalho e o relógio de cuco a partir das variadas produções visuais. Neste sentido, é preciso que se reflita sobre as Pedagogias Visuais. Segundo Cunha (2005, p.76), “as pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas.” Nas falas das crianças “rurais” e “urbanas”, percebe-se o estereótipo que muitas vezes é veiculado pelas muitas imagens sobre o meio rural e o urbano, seja através das histórias, das músicas, dos filmes, enfim, diversas referências em que são produzidas visões do rural como um lugar atrasado, como se não tivessem carros, brinquedos, tecnologia, o do meio urbano como um lugar de correria, de perigo, do caos.

Em relação a residir no espaço urbano, para Elivan (criança “rural”) é perigoso, pois, segundo ele: *“Tem muito carro na cidade... eles andam a milhão, às vezes até a ambulância e o carro de polícia passam quase atropelando a gente”*.

O que se *“tem na cidade”* parece receber mais destaque para as crianças “urbanas” no sentido de ser *“mais importante”*. É como se houvesse uma classificação e sectarização do espaço urbano, que o legitimaria como espaço elitizado, com atividades mais importantes. Entretanto, conforme reforça Bernardo Mançano Fernandes (2002, p.92), o meio rural “[...] é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras [...]”.

No meio rural a escola acaba sendo, além de estabelecimento de ensino, uma espécie de repartição pública. Nas localidades da pesquisa não há carteiros que fazem a distribuição das cartas, o serviço de entrega das cartas é feito pela escola. Todas as correspondências para os moradores das localidades são depositadas na

caixa postal da escola, que, ao retirá-las, faz a distribuição via alunos. Quando expliquei para as crianças “urbanas” sobre esta sistemática, Pablo exclamou: *“Cruiz, nem carteiro tem lá, coitada das pessoa, eles não devem i porque tem medo dos bicho solto nas ruas, aqui as carta chega bem rapidinho”*.

Eduardo ressaltou em uma conversa direcionada no grupo que não gostaria de residir no meio rural, pois, segundo ele: *“Lá eles matam os bichinhos, eu vi na TV, eles matando os porquinho pra fazê linguiça... mais eu também não ia gosta de ficá perto das vaca”*.

No entanto, Andriéli (criança “rural”) escolheu apresentar em seu vídeo o seu porco de estimação chamado Baby, dizendo: *“Esse aqui é o meu porco o Baby, ele tem alguns meses, o Gui gosta de ver ele, ele vai sempre ali na área dizê vutz vutz... eu gosto de tratar ele, de brincar com ele, eu cuido dele bem como se era um cachorro”*. Conforme já assinalado, assim como as urbanas, as crianças rurais têm acesso à cultura infantil globalizada.

Em relação ao momento de “carnear” os animais, que Eduardo (criança “urbana”) vê como uma atrocidade, para as crianças “rurais” é um acontecimento, pois é geralmente um momento em que vários familiares se encontram para ajudar, é uma prática necessária para a sobrevivência das famílias, por mais que a relação afetiva das crianças com estes animais seja grande.

No desenrolar da pesquisa, os materiais produzidos pelas crianças chegavam a seus destinos. Após receber o cartão postal e assistir ao vídeo que sua amiga Sabrina enviou, Maria Eduarda disse: *“Lá no campo tem esse balneário tão bonito? Quanta piscina e escorregador e criança. Eu ia querê ir lá brincar com ela neste lugar”*.

Quando recebeu o vídeo de Elivan, Luana (criança “urbana”) também se surpreendeu: *“Eu achava que lá não tinha nada de legal, mais tem sim. [...] eu nunca vi esse silo e muçum e só pesquei de mentirinha na pescaria.”*

Ao receber o vídeo enviado por Pablo, Anderson (criança “rural”) trouxe logo para o grupo, pedindo que todos colegas assistissem: *“Cruu, olham aquela pista é bem legal mesmo, ia sê legal ele me ensina a andá bem de skate lá”*.

Percebi que mudaram os dizeres das crianças a partir do momento em que os postais e vídeos foram chegando. Alternaram suas formas de ver. Aquele olhar tão definido, estável, fixo, de certezas, deu lugar à instabilidade, a outras formas de

perceber o lugar “do outro”. As imagens tão fortes e marcadas em suas formas de ver deram espaço para percepções diversas que foram se evidenciando.

7.1.4 Identidade “Rural” – “*Eu não sou assim como ele*”

Durante diferentes momentos da pesquisa, sejam eles nas fotografias, nas cartas, nas conversas sobre as histórias, observei como as crianças “rurais” lidavam com as várias representações a elas direcionadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 1997, p.14).

A pesquisa realizada, percorrendo diferentes materiais, permitiu-me supor que há diferentes “dizeres” considerados aceitáveis, bons e desejáveis que se constituem na distinção do “rural”. Estes não dizem respeito apenas ao fator geográfico, mas se afirmam também numa categorização a partir de inúmeras referências ao espaço “urbano” como moderno, civilizado, e o “rural” como atrasado, desqualificado, pobre, ingênuo, romântico, da vida rural descrita muitas vezes como algo saudosista, onde as pessoas convivem com o ar puro, com o canto dos pássaros, do leite e do pão fresquinho, observações que ainda encontramos em muitos livros didáticos.

Realizei várias discussões entre as crianças sobre algumas histórias, em especial, do personagem Chico Bento, a que as crianças “rurais” e “urbanas” tinham acesso em suas casas e escolas.

Em relação às histórias e DVD do personagem Chico Bento, algumas das intervenções das crianças “rurais” foram acontecendo. Anderson em um dos primeiros contatos no grupo com o material, disse: *“Mais ele é um burro gente... como ele não sabe que aquilo é um cd-rom de colocá no computador.”* E Andriéli seguiu dizendo: *“Eu moro no interior como ele mas eu não sô parecida com ele, eu vô sempre na aula, eu gosto de lê, escrevê, desenhá, pintá... ele não sabe nada*

quase e fala ‘óia e não olha, ele grita, fala alto, gosta de rir muito., ele não sabe lê nem escrevê direito, só tira zero na escola, ele não entende nada”.

Alfredo seguiu expondo: *“Um coisa é parecido com onde eu moro, tem grama, bichinho, açude... mas eu não falo feio como ele”.* Alfredo também diz não ser parecido fisicamente com o personagem, pois segundo ele: *“Eu não pareço ele não... ele usa ropa curta, só camisa xadrez e não usa tênis... eu sempre uso, nas aula de Educação Física a gente nem pode fazê se não usá tênis”.*

Já Elivan menciona também o fato de residir no meio rural, contudo ressalta que: *“Na minha casa tem roça, galinha, vaca e plantaçõ de milho como na dele... tem os porco, mas eu não robô goiaba nos vizinhos, ele mintia que ia na aula e ia pescá por isso que ele não entende as coisas... ele achô que chip era assim “chips” de comer (risadas)... ele pesca, eu também gosto, mais eu não sô parecido com ele, eu falo as coisa certa, eu sei lê bem e escrevê”.*

Anderson menciona a questão do uso da tecnologia dizendo: *“Ele não conhece geladera, microondas, liquidificador... a mãe sempre faz pipoca no micro, esquentar comida, eu moro no interior, tem roça também, mais eu sei usá todas essas coisas... eu tenho máquina digital e sei tirar foto, ele não sabe mexer... ai, e-mail é assim, a gente escreve uma coisa e manda pelo computador, pela internet, como ele não sabe?”.*

Pelas constatações das crianças “rurais”, elas tinham algo em comum com Chico Bento (moravam no meio rural; em muitas de suas propriedades há criação de animais e plantações), mas em outras eram muito diferentes (ele não gostava de ir à escola, usava roupas fora de moda, não sabia falar corretamente, não sabia utilizar aparelhos eletrônicos), apontando o quanto ele *“não sabia nada”, “não conhecia”, “era burro”,* e eles não eram assim.

Durante as primeiras conversas dirigidas nos grupos de crianças “urbanas” após assistirmos a alguns vídeos e lermos algumas histórias em quadrinhos, algumas ideias levantadas sobre o personagem Chico Bento foram se evidenciando:

Ao folhear algumas revistas e assistir aos filmes do personagem Chico Bento, Maria Eduarda disse: *“Eu acho que a Mônica não conhece o Chico Bento porque ele mora longe na roça, e ela numa casa bem bonita perto da Magali... ele não tem carro, só carroça”.*

Eduardo falou: *“Quando Chico Bento não sabe, eles chamam ele de burro... ele mesmo se chamô de burro e botô chapéu com orelha”.* Luana continuou: *“Chico*

Bento não é inteligente... ele não gosta de estudá, fala errado, a profe precisa xingar ele, ele não sabe nem mexe em computador". Pablo ressaltou o fato de que: *"Ele não sabia que na loja a gente tem que pagá com dinheiro ou cartão".*

Depois das intervenções realizadas no ano de 2008, no final do ano de 2009 retornei para conversar com as crianças "urbanas" e "rurais" sobre os procedimentos da pesquisa. Essa reflexão juntamente com elas foi para rever como elas estão se vendo após esta intervenção e o que estão vendo.

Levei comigo os gibis, histórias e dvd's que utilizamos no início da pesquisa. Revimos um pouco os materiais e fomos conversando sobre os mesmos e vários apontamentos das crianças foram surgindo.

Ao deparar-se novamente com a história do DVD *"Chico no shopping"*, Laurissa (criança "urbana") explicou: *"Eu vi ele assim de pé no chão e pensei que as crianças de lá também iam, mas elas têm sim sapato, chinelo, a Hortênsia tem até o chinelo das Poderosa como o meu".* Da mesma maneira, Pablo (criança "urbana") acrescentou: *"Eu também achei, mais o Anderson usa ropa como as minha, ele tem tênis, tem boné e até a camisa do Grêmio e gostamo do Theco... a gente é bem parecido".*

Maria Eduarda (criança "urbana") escolheu recordar do DVD *"O canto do sabiá"*. Como adora instrumentos e participa de aulas de música, recordou que Sabrina também tocava violão e frequentava aula de instrumentos. Na história do DVD, Chico Bento constrói uma flauta mas não consegue tocá-la, e ela compara ela e sua amiga Sabrina a crianças inteligentes, que são diferentes de Chico Bento: *"Eu e ela aprendemos, a gente gosta de tocar e se apresentar bonito e ela sabe desenhar e escrevé bem bonito".*

Maiky (criança "urbana") disse recordar bem das histórias, frisando que a mais legal era *"Na roça é diferente"*. Ao questioná-lo, disse-me que nela o primo do Chico Bento ia passear na roça e que não sabia andar direito à carroça, então Chico Bento ajudava e eles se divertiam. Acrescentou que o primo sempre ria e dizia que o Chico Bento não sabia nada, e que, se naquele momento ele não tivesse ajudado, o primo teria se dado muito mal.

Luana (criança "urbana") logo pegou o dvd com a história *"A verdade dói"*, que segundo ela: *"É a que eu acho mais legal... o Chico Bento vivia mentindo e é muito feio mentir, daí foi ruim pra ele, mais nenhuma criança pode mentir e o meu amigo Elivan mora assim num lugar como o Chico, mais ele é legal e não mente... ah e ele*

fala as palavra certa, ele não fala tudo errado que nem o Chico Bento, ele me mostrou um monte de coisa legal que eu não conhecia”.

Eduardo (criança “urbana”) pegou vários gibis e, ao repassar as páginas, ia apontando várias passagens. *“Assim... eu gosto do Chico Bento, mais eu não gosto quando ele mente e quando ele fala errado... ele precisa é estudá e aprende mais pra não ficá burro... ele precisa sabê usa o computador e jogá”, acrescentando que “A Andriéli né que escreveu pra mim é muito legal, ela tem um monte de vaca e tem um porco e ela é limpa e usa roupa bonita... eu até achava que ela tinha os pé sujo e ropa curta que nem o Chico Bento e que não sabia usá o computador, mas ela sabe tudo disso”.*

Andriéli (criança “rural”) quis comentar sobre o dvd *“Chico no shopping”,* que para ela era o mais engraçado. *“Ele tava todo perdido, sem sapato dentro do shopping... entrô na loja e não queria pagá... tudo que a gente compra a gente tem que pagá, ou com dinheiro, cheque ou cartão e ele ainda queria e foi tomá banho pelado no laguinho do shopping há há ha... eu gosto de ir no shopping, de ir nos brinquedos e o Eduardo também gosta”.*

Assim como as “urbanas”, as crianças “rurais” dominam muitos saberes. Mas o saber o tirar leite, saber sobre a alimentação dos animais, saber os tempos das plantações e colheitas, não foram considerados inicialmente saberes “nobres”. Ao longo das interações os saberes “rurais” e “urbanos” foram aparecendo, abrindo espaço para olhares mais plurais.

As crianças do meio rural convivem por estradas talvez ainda não calçadas, próximas do plantio de diferentes culturas e da criação de animais. Da mesma maneira que elas têm a oportunidade de colher ovos, de conhecer as vacas e poder tirar seu leite, também acessam as informações nos mais diversos meios, inclusive na internet, jogam nos aparelhos celulares, escutam música em aparelhos de CD, mp3 (e seus similares) e se divertem de múltiplas formas. Talvez isso não fosse do conhecimento das crianças “urbanas”, que puderam olhar de um modo diferente para as diferenças que inferiorizavam

7.2 “EU ACHAVA QUE LÁ NEM TINHA...” rural e urbano – ter/não ter

“Mundo de semelhanças e diferenças – reais, materiais – que fazemos, que fazem; que cremos, que crêem... uns e outros” (Figa, 1998, p.88).

Ao longo desta pesquisa procurei compreender e lidar com o espaço geográfico entendendo-o como lugar das possibilidades das ações humanas, sendo resultado da organização do físico e do humano, . A questão das diferenças entre o “rural” e o “urbano” não se limita aos conceitos relacionados ao espaço geográfico, mas vão sendo concebidas como diferenças culturais. Estes espaços são certamente diferenciados, a partir de uma heterogeneidade de relações com o tempo, com o trabalho, com o lazer, portanto, não podem ser pensados a partir de uma desigualdade.

Ao pensarmos no espaço, certamente projetamos nossos sentimentos, nossos olhares, os vários “dizeres” que enchem este espaço de uma significação, que vai além da dimensão geográfica. Ao tomarmos o espaço rural, como exemplo, vamos enxergá-lo a partir de nossas referências culturais que na maioria das vezes conhecemos nos livros de história, nos filmes, na música, enfim, em nossas relações com a cultura material e simbólica inúmeras concepções foram sendo articuladas e produzidas, formando uma idéia de “um rural”.

Em muitas situações da pesquisa pude verificar diferentes “dizeres” de adultos e crianças considerados aceitáveis, bons e desejáveis que se constituem na distinção do “rural”. Estes não dizem respeito apenas ao fator geográfico, mas se afirmam também numa categorização a partir de inúmeras referências ao espaço “urbano” como moderno, civilizado, “que tem as coisas” e o “rural” como atrasado, desqualificado, “onde não tem quase nada”, reforçando a questão das diferenças.

Esta concepção de rural, que está nos diferentes meios e produções culturais, se refaz nos dizeres da crianças e adultos, como, por exemplo, na fala de Laurissa (criança “urbana”), durante uma das conversas direcionadas: *“Aqui (referindo-se ao meio urbano) a gente tem loja de coisa cara e barata, tem loja com ropa muito linda da moda que a mãe compra pra mim, de brinquedo, eu gosto de coisa chick e bonita.”*

Percebi ainda uma forma nostálgica de olhar para o rural, que não foge às letras das músicas referidas anteriormente, como se fosse apenas um lugar de coerência, ordem, relacionamentos mais integrados e significativos, vivências mais simples, que ficou evidenciada na fala de Maiky (criança “urbana”) em uma das conversas realizadas no grupo após a leitura de algumas histórias.

“Lá eles têm poquinho e são feliz com o poquinho que tem, todo mundo é amigo de todo mundo, passeia nas casa, empresta coisa, aqui não dá eles robam da gente... e lá eles não brigam pelos brinquedo”.

Neste sentido Featherstone (1997, p.150) ressalta que

[...] ao pensarmos em uma localidade, temos em mente um lugar relativamente pequeno, no qual todo mundo pode conhecer todo mundo, isto é, em que a vida social baseia-se em relações cara a cara. Presume-se que a intensidade dos contatos cotidianos gerará um fundo comum de conhecimentos, disponível a todos, o que torna os mal-entendidos menos freqüentes.

Não há como mantermos uma visão romantizada deste espaço em vistas das diferentes relações que ocorrem nestes contextos. Romper com algumas visões que hierarquizam “rural” e “urbano” não é tão simples. Desta forma, destaca Fernandes (2002, p.91-92), “[...] precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados”.

[...] pensar a partir de nossos espaços impõe uma realidade, a realidade do que há; sair de nossos espaços para pensar outra realidade, ainda não imposta, ainda não havida, propõe uma maravilha, a maravilha de sair com o outro [...] (Ferré, 1998, p.190).

Uma das etapas da pesquisa foi a experiência das crianças de fotografarem algum lugar onde moram que consideravam bacana apresentar para o seu amigo(a).

Para Michel de Certeau (1996, p.201), “um lugar é a ordem seja qual for segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Ainda para o autor (p. 217), “espaço é um lugar praticado”. Seguindo esta ideia de Certeau, penso que, a partir das experiências entre as crianças que nestes espaços se relacionam, se originam sentimentos relativos aos mesmos. Estes são “praticados” ou vividos pelas crianças, marcados também pelas relações de amizade e afetividade, evidenciando também um sentimento de pertencimento. Cada criança demonstrou algum sentido para aquele lugar evidenciado, seja ele para ter: adquirir algo; para ser: se divertir com os amigos; pertencer: fotografando aquilo que é da propriedade.

Espaços onde podem correr, pular, andar de skate, praticar exercícios, se encontrar com os amigos foram evidenciados.

Para a filmagem dos vídeos, as crianças, inspiradas no seu postal, criaram o roteiro para apresentar seu lugar favorito. Laurissa (criança “urbana”) apresentou o Calçadão da cidade, mostrando o entorno de lojas e comércio. Para a gravação, Laurissa se vestiu toda em cor de rosa com detalhes diferenciados e enfeitou o seu cabelo com borboletas coloridas. Pablo (criança “urbana”) decidiu apresentar a pista de skate da cidade onde gosta de se divertir.

No dia em que seria realizada a gravação, Pablo veio trajando uma jaqueta despojada, boné e acessórios de skatista. Durante a filmagem, ele queria que eu o gravasse fazendo algumas manobras em seu skate. Elivan (criança “rural”) apresentou um lago próximo a sua casa onde gosta de pescar com sua família. Apesar da fala de cada criança ser bem livre (cada criança poderia salientar o que desejasse na gravação, não havendo um tempo estipulado), Elivan estava bastante nervoso e concentrado, sendo bastante detalhista em sua explanação, apresentando o processo de silagem.

As crianças “urbanas” mencionaram a frequência a lugares de consumo junto a sua família, destacando locadoras de vídeo, o cinema, as lojas, o shopping na cidade vizinha. Percebo que as crianças “rurais” e “urbanas” frequentam diferentes lugares, sejam eles relacionados ao lazer, ao consumo, à própria moradia. Todas as crianças residentes no meio rural vão no mínimo quinzenalmente para o centro de Estrela. O destino é variado (mercado, lojas, serviço de saúde e jurídico – acompanhando seus pais a passeio). Já das crianças “urbanas”, somente uma mantém contato maior com o meio rural em virtude de sua avó residir lá. Das demais crianças, ou nunca foram para as localidades da pesquisa ou apenas de rápida passagem, como afirma Eduardo: *“A mãe disse que a gente passou lá para ir para Bom Retiro, mas eu não lembro.”*

Parques e locais públicos apareceram em muitas fotografias tiradas pelas crianças. O espaço da casa com seus atrativos também foi evidenciado. Ao fotografarem e apresentarem um lugar favorito onde moram, as crianças evidenciaram espaços de lazer, de consumo e espaços onde podem se encontrar com outras crianças para se divertirem – sozinhos ou acompanhados – dos pais e familiares.

Luana e Maria Eduarda (crianças “urbanas”) fotografaram o SESI, o Parcão e a pracinha, destacando-os como espaços de lazer e diversão, onde passeiam na companhia de seus pais, padrinhos, madrinhas, avós e amigos. E, em seu postal, Luana escreveu: *“Elivan o SESI é muito legal. Tem campinho, balanço, trepa-trepa, ir lá é lindo. Volêi, árvores eu adoro. Abraço, Luana”*.

Pablo (criança “urbana”) destacou a pista de skate como um espaço onde ele coloca em prática todos os aprendizados que teve com seu pai e seu irmão e frisa: *“Essa manobra é difícil, mas eu sei fazê... aqui é a pista de Skate em Estrela, a gente podia vim aqui um dia... Meu irmão me ensinou a andar de skate e meu pai... se tu vier pra cá eu te ensino a andá”*.

Maiky, Eduardo e Laurissa (crianças “urbanas”) decidiram mostrar uma loja de espaços de consumo que gostam de frequentar. Maiky, quando questionado, disse que adorava entrar lá só para olhar os brinquedos, alegando saber do alto custo das mercadorias e sonhar com algumas no seu aniversário e festividades como o Natal e Páscoa. E, em seu postal, Maiky escreveu: *“Eu gosto de ir nas loja de brinquedo, tem cabana, jogo de bola, computador de brincar”*.

Já Laurissa, no vídeo enviado para Hortênsia, disse: *“Hortênsia o calçadão de Estrela é muito lindo, tem loja de sorvete, loja de roupa, de bala. A gente podia ir juntas lá.”*

Anderson, Hortênsia e Sabrina (crianças “rurais”) fotografaram o campo de futebol, a pracinha e o balneário local, destacando-os como lugares onde poderiam encontrar seus amigos e se divertir. Para Sabrina, o balneário também é o lugar onde ela pode brincar muito, pois como destacou: *“Minha mãe trabalha aqui no verão...ela vende picolé, cachorro-quente, refri, salgadinho...eu adoro. Eu queria que tu visse o balneário Recanto Verde, tem um monte de piscina grande e pequena e tem escorregador. Acho que você ia gostá muito”*. Hortênsia em seu postal escreveu: *“Laurissa, eu queria que tu viesse vê a cascata que eu gosto e a pracinha que é bem legal... tem roda, casinha e na cascata é bem grande, tem muita água”*.

Andriéli, Alfredo e Elivan (crianças “rurais”) destacaram o galpão, os animais e o açude como suas preferências de diversão. Espaços da própria casa foram elencados por estas crianças, como se pode perceber nos postais enviados:

Alfredo destacou no postal escrito para Maiky: *“Oi Maiky, aqui tem muitos bichinhos. Vaca, cachorro, porco, gato, galinha, galo... eu brinco com os meus bichinhos, os tão brabo e os outro bem mansinho, mas pode vim aqui nem precisa*

ter medo”). Andriéli escreveu em seu postal: “Amigo Eduardo. Eu queria que você conhecesse o galpão que tem perto da minha casa. Aqui eu brinco de boneca a gente brinca de fazer comidinha, pegamos silo, beterraba, cenoura, alface. Tem cachorro, a gente anda de bicicleta, o galpão é bem legal. Você quer conhecer?”.

Elivan destacou no vídeo os açudes da sua casa, revelando gostar desse momento por estar em companhia dos familiares, dizendo: *“Este é o açude que eu disse que eu gosto de pescá, ele é lindo. Vem aqui vê... Gosto muito de pescá, e às vezes eu pesco muçum e os muçum é uma carne muito boa, mas é difícil de tirar a carne dele”.*

A roça, as plantações constituem-se como um espaço importante para a maior parte das famílias que vivem no meio rural, um espaço familiar ou muitas vezes comunitário, e as crianças “rurais” reafirmaram esta importância ao escolherem estes lugares para apresentarem nos postais e filmagens.

As adjetivações dadas aos lugares considerados mais “bacanas” pelas crianças qualifica suas diferentes percepções, fazendo-as ver que nos diferentes espaços: lugares legais onde as pessoas podem brincar, se divertir, passear, viver. O caráter de diversão explicitado pelas crianças através dos termos *“legal”, “bonito”, “divertido”* apareceu tanto nos escritos, como nas filmagens das crianças “rurais” e “urbanas”.

Todas ressaltaram aquele lugar em sua positividade, não os associando em nenhum momento a aspectos negativos. O ponto mais forte destacado associa-se ao encontro e às emoções próprias de prazer que aquele lugar propicia, destacando aspectos importantes através do sentir, pensar, compartilhar com os outros a sua forma de ver o lugar que habita.

Nos desenhos que as crianças “rurais” e “urbanas” produziram para se apresentar, no capítulo descrevendo as tramas da pesquisa, elas mostraram-se um tanto semelhantes, onde não se percebia se eram do meio urbano ou rural. Em suas ilustrações, desenharam árvores, flores, casa, sol, nuvens e apenas Eduardo desenhou-se segurando um controle de helicóptero na mão. Nos vídeos em que as crianças apresentaram falando do lugar, muitas escolheram locais bastante marcados em que a presença de elementos como as plantações, os animais, os açudes apontava o meio do qual falavam. Já as crianças “urbanas” apresentaram lugares como o calçadão, o parque, a pista de skate, as lojas.

7.2.1 “Lá eles Comem Verdura, Fruta, não tem Salgadinho e Refri” - Alimentação “rural”: mais saudável, menos saborosa

Em relação à alimentação, vemos que são vários os discursos que circulam socialmente e são unânimes em sugerir uma alimentação balanceada, rica em verduras, minerais e frutas. Nas escolas, inúmeros projetos são desenvolvidos com objetivo de ensinar e também prescrever às crianças alimentos mais saudáveis, incluindo na alimentação menos gorduras e produtos industrializados. Diversas são as campanhas de governo criadas sob o emblema de ensinar os alunos a se alimentar melhor, a adquirir hábitos saudáveis.

Dentre os exemplos, a Cartilha de Educação Alimentar e Nutricional, que grande parte das escolas do país receberam, elaborada pelo Ministério do Desenvolvimento Social, ilustradas com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, trazendo informações sobre alimentação saudável, higiene, produção e manejo adequado dos alimentos.

A personagem Magali das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, conhecida por ser gulosa, também foi tema de uma campanha do Projeto Fome Zero, do Governo Federal, em 2003. O material com cartilhas, gibis e cd's também teve difusão nas escolas, buscando ensinar hábitos alimentares que valorizem os produtos típicos de cada região. Estes materiais, porém, não deixam de ressaltar além das questões relacionadas à saúde, uma estrutura de estetização e embelezamento. O “gordinho” aparece como o fora dos padrões, o “feio”, fora de moda.

O ser “*mais saudável*” apareceu na fala de algumas crianças “urbanas”, sugerindo que as crianças que vivem no meio rural têm “mais saúde” porque comem muitas verduras, frutas, porque, segundo elas, “*lá não tem salgadinho, porcarias de coisa frita, nem refri*”. Os hábitos alimentares relacionados ao meio rural apareceram sempre muito ligados a uma alimentação mais saudável, porém, menos saborosa e sofisticada. Este “*ser mais saudável*” relacionado a não possuir o “*mais requintado*”.

Em uma conversa que realizava com a colega Luana, Maria Eduarda mencionou: “*Lá eles só comem muita salada, não tem salgadinhos... lembra que é como na história, o primo fica brabo que não tem nada de bom para comer*”. E Luana complementou: “*É tem muita árvore de fruta no interior, daí as criança come direitinho como é prá sê, bem saudável*”.

A alimentação saudável pareceu-me um pouco articulada com o “não ter”- como eles não possuem o mais “gostoso”, eles comem o “saudável”. Desta forma, lá não tem “isto” (salgadinhos, bolacha recheada, xis, cachorro-quente, picolés, sorvetes, ...), parece-me relacionada a preconceitos em relação a uma alimentação mais simples, menos requintada, talvez mais saudável, porém, menos gostosa. Eduardo em conversa com a colega Laurissa evidenciou: *“Lá tem restaurante será? Acho que não... as mãe cozinham em casa feijão, arroz, batata e bife”*.

Eduardo (criança “urbana”), ao receber o vídeo de Andriéli falando: *“O meu vô vai na feira, ele vai na Hortovale, ele vende cebola, ele vende abacaxi, ele vende tomate, ele vende repolho, ele vende saladas... um monte de coisas, até laranja. Aqui tem flor, tem alface, tem um monte de coisa... eu vou arrancar uma alface, agora eu vou pegar uma verde. Oh essa aqui é a verde”*.

Disse: *“Quanta verdura tem na casa dela, mas a minha mãe sabe, não precisa colocá nem fazê porque eu não como nada disso. Peixe, eca... não gosto também porque é ruim, tem gosto ruim. Eu não sei se eu ia gostá de passeá lá, só tem comida que eu não gosto. Ah, daí eu podia levá umas coisas boas pra gente comer...”*.

Nas falas das crianças “urbanas”, a descrição do espaço rural como aquele espaço onde as “coisas ruins” não podem aparecer nem os “prazeres” estar presentes. É como se lá não existisse consumo – neste contexto em especial – de alimentos industrializados, como se observa na fala de Maiky (criança “urbana”) durante uma conversa com a colega Laurissa.

“Lá tem assim, comida de saúde só pra crescê?”

Pablo, inclusive, faz uma observação em relação à possibilidade de aprender com a alimentação “rural”: *“O pai às vezes diz que eu tô meio fraquinho... eu tenho que comê mais feijão e verdura... o Anderson come tudo isso, quando eu visitá ele eu posso aprende a comê isso que é saudável com ele..mas não sei se vô gostá”*.

Em relação à alimentação, para as crianças “urbanas”, o consumo “urbano” de alimentos apareceu relacionado a alimentos que não são bons para a saúde, mas são “gostosos”, “saborosos”, já o consumo “rural” mostrou-se relacionado à alimentos saudáveis, mas que não são gostosos.

Nas falas das crianças “rurais”, entretanto, evidencia-se o consumo frequente de um outro tipo de alimentação, conforme assinala Sabrina em conversa dirigida em que explica: *“A minha mãe disse que eu tô bem gordinha... pode olhá minhas*

bochechas e o 'speck' na minha barriga...eu como muito salgadinho, bolacha...eu tomo também muito leite com Nescau e açúcar... é bom demais... eu como de tudo, bolo de leite condensado, pipoca” .

Anderson também evidencia suas preferências em relação à alimentação: *“Até pepino eu como que é bem azedo. Eu gosto de sorvete, de chocolate, de Coca, de pizza de calabresa, de negrinho”.*

Os pequenos mercados nas localidades onde residem as crianças “rurais” oferecem muitos produtos à disposição. Produtos de marcas conhecidas e personagens que chamam a atenção das crianças. Em conversa dirigida no grupo Andriéli disse: *“Eu sempre vô no mercadinho com a mãe...eu gosto de comprá salgadinho da Elma Chips que tem figurinha, o bolinho da Bauduco que é das Meninas Superpoderosas, o bifinho do Scooby”.* Crianças “rurais” e “urbanas” são chamadas ao consumo. Embora saibam quais são os alimentos que compõem uma alimentação rica e balanceada, seus desejos são em consumir os alimentos das propagandas que contêm brindes e atrativos.

Vale-me destacar que algumas das crianças da pesquisa residentes no meio rural não colocam em seu prato toda esta alimentação saudável elencada pelas crianças “urbanas”. Sabrina evidencia isto em conversa no grupo, dizendo: *“Eu como só algumas verduras, de molho, de pastel, cachorro-quente... a mãe sempre diz que é para eu comê mais verdura, mais não é tão bom”.* Da mesma forma, Alfredo ao ouvi-la, diz: *“Eu também não gosto assim de sopa, de beterraba, rabanete, espinafre eu só gosto no bolinho que a mãe frita”.*

Mesmo residindo em um espaço onde muitos alimentos naturais se encontram disponíveis (pátio de todas as casas percorridas das crianças tem alguma horta ou pomar), as crianças “rurais” nem sempre consomem esta variedade de alimentos saudáveis disponíveis, revelados na fala de Sabrina: *“No mercado eu e meu mano escolhemo as bolachas recheada, os salgadinhos e caixa de bis”.*

Percebemos uma espécie de “globalização alimentar”, que as crianças “rurais” evidenciaram, ou seja, através da mídia eletrônica, elas sabem o que as crianças de outros lugares comem, o que é a “moda alimentar”, ou seja, elas desejam consumir produtos de marcas que estampam propagandas e outdoors, embalagens com personagens famosos.

Muitos produtos oriundos do mundo inteiro se misturam e transformam progressivamente os hábitos alimentares. O hambúrguer, o “xis” citado pelas

crianças e a coca-cola, por exemplo, os lanches e outros alimentos rápidos. cardápios variados de guloseimas, salgadinhos e doces —, aliados à variedade de alimentos disponíveis nos supermercados e que são levados de merenda escolar destas crianças, mostram como esta globalização alimentar se dissemina.

O “rural” apareceu muitas vezes relatado nos materiais coletados para a pesquisa e nas vozes das crianças como espaço de atraso, do não ter as mesmas coisas, como se o meio urbano fosse a fonte do ter, do saber, do lugar de consumo onde se pode adquirir as coisas “boas” e “importantes”, associadas também a uma espécie de “refinamento” e valor, uma diferenciação nos gostos e estilos

Estes binarismos reforçam olhares, pois, se só houvesse a diferença sem a noção da inferioridade, não haveria problema, mas o “rural” apareceu muitas vezes relatado nos materiais da pesquisa como espaço de atraso, do não ter as mesmas coisas, como se a cidade fosse a fonte do ter, do saber, do lugar de consumo onde se pode adquirir as coisas “boas” e “importantes”, associadas também a uma espécie de “refinamento” e valor, uma diferenciação nos gostos e estilos. Segundo Carlos Skliar & Silvia Duschatzky (2001, p.123), a Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária. Segundo os autores, “essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo ao outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.”

7.2.2 “Quem Mora lá não tem uma Fala Certa, Fala Errado, Troca as Letras” - A expressão verbal

A linguagem expõe, dá visibilidade ao ser. No momento em que eu falo de forma “errada,” meu “ser” é questionado.

Em minhas explorações iniciais na pesquisa, uma marca forte do que era “ser rural” estava relacionada aos modos de expressão verbais. Segundo as crianças “urbanas” em uma das conversas dirigidas no grupo, Eduardo disse: *“Quem mora lá não tem uma fala certa, fala errado, troca as letras”, e Maria Eduarda acrescentou: “Lá eles não deve saber tão bem falá”* uma espécie de língua “urbana” e língua “rural”. Segundo a fala de Eduardo ainda: *“Aqui a gente fala mais certo, quem mora na roça fala ocê e não você, praquê, tudo assim errado”*.

Através da linguagem verbal são geradas muitas marcas para identificar e narrar os sujeitos. Marcos Bagno (2008) afirma que o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna. É neste “ritmo” que foram aparecendo as falas das crianças “urbanas”, vindo de encontro com as suas primeiras percepções sobre a escola rural, dessa forma se ela “*não ensina tanto*”, lá se aprende a falar, mas de uma maneira “*menos correta*”.

O modo de falar “correto” foi evidenciado como o modo de quem mora na cidade, e o modo “errado” foi vinculado ao meio rural, com uma espécie de desprestígio. Para Bagno (2008), além das diferenças linguísticas são enfatizadas as diferenças sociais.

Quando nós, falantes escolarizados de uma variedade urbana culta, rimos (ou temos pena) de alguém que diz prantá no lugar de plantar, aproveitamos essas diferenças de pronúncia para mostrar ***que nós não pertencemos àquela classe social, àquela comunidade*** “atrasada”, que não fazemos parte daquele grupo desprestigiado [...] (Bagno, 2008, p.38, grifos do autor).

Os modos de expressão “mais prestigiados” foram atribuídos àqueles com maior conhecimento. No meio urbano, segundo Pablo: “*A gente sabe como a gente deve falá, escrevê*”. Segundo Guacira Lopes Louro,

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários [...] supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixas diferenças (Louro, 1997, p.65).

Bagno (2002) destaca que toda língua natural tem suas variações e que no Brasil temos muitos falares. Entretanto o autor (p.44) traz como exemplo o modo como as novelas da Rede Globo retratam a fala nordestina.

Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado pra provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não-nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum no Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte! Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão (Bagno, 2002, p.44).

Toma-se por base o falar “urbano” como o correto, o “*status*” de falar corretamente.

Quase sempre, temos uma valorização positiva do nosso próprio grupo, aliado a um preconceito acrítico em favor do nosso grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. Precisamos, assim, perceber que somos uma cultura, um grupo, e mesmo uma nação, no meio de muitas outras (Grupioni, 1995, p.485).

Percebi nas falas de “inspiração” para o trabalho, por exemplo, a alocação de uma professora, ressaltando que no interior as trocas de letras deveriam ser grandes. Na fala desta professora, estavam sendo apontadas as variantes da língua portuguesa com idiomas estrangeiros – especialmente o alemão. Dependendo do tipo de colonização a que cada região foi exposta, os reflexos desta colonização certamente estarão presentes. Quando Pablo (criança “urbana”) disse que: *“Eles, eu acho que devem falar um pouco errado assim, escrevê errado... trocando as letra”*.

Entretanto, as trocas de letras evidenciadas nas cartas de ambos os grupos mostraram os traços desta colonização alemã na região. Muitas palavras escritas evidenciaram as mesmas trocas (T – D, F – V, G – X). Ao receber a carta de seu amigo Elivan, Luana (criança “urbana”) disse: *“Ele escreveu cachorro com “x”, podi ser que ele ainda não sabe escrevê tanto, mas é bem legal ganhá carta, a gente fica sabendo de muita coisa dos nossos amigos... o meu mano queria pegá a carta na porta antes de eu acordar, daí eu corri e peguei e li”*.

A questão dos modos de expressão verbal também foi evidenciada quando o “*status*” era o falar a língua inglesa. Nas roupas e personagens favoritos das crianças “rurais” e “urbanas” muitas palavras no idioma estavam estampadas, mas para algumas das crianças era preciso “facilitar” para que seu amigo pudesse

entender. No grupo, Eduardo (criança “urbana”) explicou: *“Este aqui é o Ben 10 que eu vô desenha... assim se diz Ben “ten” (pronunciando em inglês) mas eu vô dizê Ben “dez” para ela entendê o que é na carta”*.

A ideia de que no meio rural não se conhece a língua inglesa ficou evidenciada na fala de Eduardo. Mas ao enviar seu vídeo Andriéli ressaltou a Eduardo: *“Esse aqui é o meu porco o “baby”, ele tem alguns meses, o Gui gosta de ver ele, ele vai sempre ali na área dizer vutz vutz”*.

Ao assistir ao vídeo, Eduardo comentou: *“Ela tem muitos bichos, uns grandes e uns pequenos, tem a vaca Mimosa e a outra que eu não lembro e o porco Baby, é o mesmo nome do porco do filme que eu gosto... é um nome em outra língua minha mãe disse é bebê assim”*.

Ao por mim ser questionada, Andriéli disse: *“A gente deu o nome pro porco de Baby por causa do filme Baby o porquinho atrapalhado, eu tenho esse DVD... a a gente sempre olha e ri muito dele”*. Há uma interpenetração, observada nos filmes a que as crianças assistem, desenhos animados, personagens de que gostam. Personagens preferidos pelas crianças “rurais” e “urbanas” como *Spider Man, Hanna Monthana, Hello Kitty* eram pronunciados de forma correta em inglês.

A percepção de que as pessoas falam de maneira diferente foi evidenciada. Conforme afirma Bagno (2008, p.37), *“existem muito mais semelhanças do que diferenças entre as variedades do português no Brasil”*. Nas trocas de cartas e vídeos, em especial, as crianças perceberam como seus amigos falavam. Eduardo (criança “urbana”), após assistir ao vídeo enviado por Andriéli, salientou: *“Eu entendi tudo que ela disse... ela nem fala errado como eu achava”*.

Ao intercambiarem desenhos, escritas, postais, cartas e vídeos, as crianças “rurais” e “urbanas” puderam perceber que seus modos de se expressar eram semelhantes, que consumiam alimentos um tanto parecidos, e que cada lugar, seja ele na cidade ou no meio rural, tem suas particularidades.

7.3 “A GENTE ATÉ GOSTA E USA COISA PARECIDA... A GENTE TÁ ATÉ IGUAL, SEM DENTE”- AS PERCEPÇÕES DO ‘OUTRO’”

Cada espaço, a partir das suas relações, organizações sociais, econômicas, das características da população, vai constituindo uma identidade própria que o diferencia dos demais a partir das interações que são estabelecidas. Entretanto,

Santos (2004) percebe que há leituras fragmentadas de espaço, que promovem desigualdades e exclusões, partindo das qualidades que compõem estes espaços que vão dicotomizando, instituindo visões a partir de um ponto de vista, constituindo imagens parciais, como se a composição de um fosse superior ao outro a partir dos atributos que os compõem.

Um olhar cristalizado e muitas imagens de “rural” não nos permitem vislumbrar mudanças. O meio rural é de certa forma excluído por acreditar-se que lá não se partilham dos mesmos significados e práticas culturais existentes no meio urbano. Nas relações, observamos o quanto a oposição à categoria “urbano” que engendra e dá sentido à categoria “rural”.

Como agem as crianças “rurais”, como se vestem, falam, do que gostam? As probabilidades de respostas são múltiplas e, certamente, bem variadas do que se possa imaginar. Entretanto, em minhas primeiras investidas a campo, percebi que as ideias das crianças “urbanas” eram muito semelhantes em relação a quem vive no meio rural. A aparência, o modo de ser e se vestir também foram evidenciados na hora de definir quem era “rural” e quem era “urbano”.

Em conversa realizada no grupo, Maiky comentou: *“Todo mundo que mora na roça tem que usá chapéu... eu gosto de ropa de coisas dos desenho... no interior não tem loja, então eles deve tê roupa mais velha, assim... umas calça meio curta assim e com pé no chão ou chinelo”*. E Pablo acrescentou: *“As pessoas que moram lá são igual a gente, mas eles têm roupas diferentes... eles usam roupa de caipira, chapéu de palha pra não esquentá a cabeça, como é caro, eu acho que eles andam sem sapato”*.

A roupa, como eu me visto, como eu me apresento ao mundo que vão dizer quem eu sou. Este ser alguém passa pelo ter, ter roupas de tal marca, de tal personagem.

Termos objetos que trazem as marcas da infância significa **pertencer** a uma categoria. TER significa SER. TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER. Nos tornamos **alguém** porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipo de cabelo, marca de carro, cigarro e, ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamada com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos **representam**, nos tornam visíveis ao mundo (Cunha, 1995, p.29, grifo do autor).

Seguindo as falas das crianças “urbanas”, poderia supor que “ter” algum artefato também seria pertencer a uma realidade urbana. Eduardo, em conversa dirigida disse: *“Na cidade tem TV, computador, playstation, internet, celular de MP3 e até carrinho de controle remoto... no interior não tem isso”*.

Ser “urbano” significa possuir alguns bens que se acredita não “ter” no meio rural. Segundo Cunha (2005), ter determinados objetos, gostar, vestir e consumir certos alimentos parece dar visibilidade a quem somos. Possuir determinados bens situaria em determinados grupos, classificando. Os artefatos possuem valores e significados de muita representatividade.

Conversando a respeito de conhecer a casa de Alfredo, Maiky disse: *“O pai tem carro bom, assim um gol... daí a gente pode passá onde qué... mais o pai do Alfredo não sei se tem carro pra gente podê se visitá”*.

Para Rosa Maria Fischer (2006, p.847), estes artefatos atuam na produção do outro, partindo de um olhar que “identifica, classifica e ordena, produz e reproduz corpos, objetiva sujeitos, esforça-se em reduzir diferenças”. As crianças do meio urbano, no início da pesquisa, diziam-se supostamente mais “competentes”, não por terem mais força, tamanho, poder, mas por serem do meio urbano e terem coisas que, “aparentemente”, só existiam naquele lugar, como ficou evidenciado na fala de Eduardo em uma conversa no grupo: *“Aqui (meio urbano) a gente pode tê tudo, tem loja de brinquedo, tem escola com computador, tem tudo assim... então a gente sabe bastante isso”*.

Nas falas das crianças “urbanas”, parecia-me que o espaço rural era algo à parte, não ligado ao consumo, como se as crianças que lá vivessem, não tivessem necessidade de consumir, nem tivessem acesso aos “bens urbanos”. Nas conversas iniciais, diferentes marcadores identitários foram utilizados para delimitar o rural. Usar chapéu de palha, usar roupas velhas e rasgadas (com remendo), usar roupa xadrez, falar errado, não usar sapatos. Segundo Silva (2000, p.97), “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

O “tipo” de gosto apareceu como um elemento fundamental de algumas crianças para identificação de quem são: gosto musical – brinquedos – roupas – acessórios. Ao receber o vídeo de Hortênsia, Laurissa (criança “urbana”) percebeu que ela tinha adereços semelhantes aos seus e questionou: *“Olha a roupa dela que*

bonita, é igual a blusa que eu tenho, onde ela compro será, eu tenho igual, até a faxinha do cabelo”.

Para Kathryn Woodward (2000, p.10), “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. Estes vão identificando quem somos, e vamos afirmando quem somos identificando como e quem não queremos ser. Cunha (2005) assinala que o ter, o compartilhar os mesmos significados, significa ser, ou seja, precisamos interagir com diferentes códigos culturais que vão nos permitir pertencer a uma categoria. O meio rural acaba sendo representado como um espaço em falta, que não possui todas as características importantes e atributos que caracterizam o meio urbano. O gostar de determinadas coisas, assistir a tal espetáculo, possuir determinados bens, acaba constituindo nossa identidade.

Lúcia Rabello de Castro (1998, p.196) afirma que “as marcas visíveis do consumo funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastando quem é diferente, quem é “alter”, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade”. O diferente, o fora dos padrões, a infância “anormal” seria a das crianças que vivem no espaço rural, vistas como aquelas sem “computador”, “sem tantos brinquedos”, aquelas que usam roupas com remendos.

A concepção de estilos de vida como conjuntos relativamente fixos de disposições, gostos culturais e práticas de lazer que demarcam fronteiras entre os grupos, para a suposição de que, na cidade contemporânea, os estilos de vida formam-se de maneira mais ativa (Featherstone, 1995, p.136).

A aquisição de mercadorias e o consumo são cada vez mais mediados pela publicidade e propaganda, que criam desejo, e o consumo se torna fonte de prazer, conforme vemos na fala de Maria Eduarda (criança “urbana”) no encontro que tivemos após seu aniversário: *“Eu ganhei a sandália das Meninas Superpoderosas... eu tava sonhando faz tempo em ganhar... e agora eu tô muito feliz”*. Alfredo (criança “rural”) também evidenciou em sua carta: *“Eu qro muito papai noeu um trein bein grande da loja”*.

A satisfação está muito ligada ao consumo e à posse dos bens. E as crianças, conforme salienta Andriéli (criança “rural”) em conversa dirigida, observam que: “*É só pagar com carnê de pagá todo mês na loja, daí as mãe pode comprá em prestação*”. A mídia utiliza o campo da infância para capturar diferentes públicos chamando as crianças para o consumo de seus produtos. É como se adquirir “tal” produto do sonho as possibilidades de felicidade e status adquirem sentido.

Para Fischer (2001), a mídia atua na constituição dos sujeitos e subjetividades, uma vez que cria significações, imagens e diversos saberes relacionados que ensinam formas de ser e estar no mundo. Na carta que Laurissa (criança “urbana”) escreveu para Hortênsia: “*Eu gosto de roupas cor de rosa, com desenho*”, e Hortênsia respondeu: “*Eu gosto de Hello Kitty, da Moranguinho... tenho xinelos das Menina Superpoderosas e um avaiãna*”.

Declarações das preferências por roupas, cores, personagens, apontam o quanto, apesar de uma enorme variedade de produtos disponíveis no mercado, estamos cada vez mais “parecidos” em função de uma estética que impõe padrões daquilo que se deve ter, ser, fazer. Neste sentido, as Pedagogias Culturais ajudam-me a pensar no quanto os diferentes artefatos culturais carregam representações que atuam na construção de significados e nas formas de ver o mundo. Para Henry Giroux & Peter McLaren (1995), a Pedagogia Cultural aciona a cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação com seus grandes aparatos de representação e mediação de conhecimentos, que se tornam elementos essenciais para entender a dinâmica de poder, do privilégio e desejo social que passam a estruturar a vida na sociedade a partir dos valores dos grupos que socialmente têm poder e importância.

Há diferentes referentes culturais que são compartilhados e aceitos, dentre eles: programas, revistas, campanhas, marcas, objetos de desejo que se apresentaram de maneira muito semelhante entre as crianças “rurais” e “urbanas”. Sarmiento (2002, p.6) enfatiza que, “aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos”. Gostos, estilos há uma espécie de padronização dos modos de comer, vestir, do que ouvir, dos gestos corporais, expressões faciais.

No início da pesquisa observei que era como se houvesse mais originalidade e superioridade nas formas “urbanas”: formas de se vestir, nos hábitos, nas atividades, na escola, nos brinquedos. Para Featherstone (1995, p.103), há uma

“estetização da vida cotidiana mediante os regimes de significação figuradas”. Galerias, shoppings, parques temáticos se transformam em lugar de espetáculo.

Outros artifícios como, por exemplo, a etiqueta da blusa foram apontados para justificar o porquê da sua mercadoria “urbana” ter mais valor que a do outro.

Após Pablo, criança que vive na cidade, receber a carta em que o amigo Anderson desenhou sua camisa preferida e anexou uma foto trajando a mesma, ele disse: *“A minha camisa é original do Grêmio... a dele é igual, mas não vi a etiqueta, não deve sê a verdadeira porque esa só tem pra vendê aqui.”*

A tendência é que os grupos sociais procurem classificar e ordenar suas situações sociais e usar os bens culturais como meios de demarcação, como comunicadores que estabelecem barreiras entre algumas pessoas e constroem pontes como outras. Esse foco nas utilizações sociais de bens culturais chama nossa atenção com firmeza para as práticas das pessoas reais que interpretam e têm necessariamente de fazer julgamentos a respeito dos outros, decodificando os signos culturais que os outros praticam, exibem e consomem (Featherstone, 1995, p.94).

Para o autor, vivemos em uma fase de “desclassificação cultural” que observei nas falas das crianças, apontando o “seu” com mais valor, como se aquele acessório tivesse mais qualidade, fosse original ou de marca famosa. É como se possuir aqueles bens lhe garantisse estar em uma esfera superior, julgando e hierarquizando aquilo que era “bom” e “mau” gosto, como se fosse de maior prestígio seus bens culturais. Ainda em relação às roupas, Featherstone (1997, p.43) assinala que “não é apenas uma questão de quais roupas são usadas, mas como são usadas”.

Segundo Castro (1998), a mídia na contemporaneidade fornece inúmeros referenciais imagéticos e se torna uma grande fonte de distração, entretenimento. Nessa interação, diversas são também as representações de valor para determinados grupos, formando significados e visões de mundo. As crianças “rurais” e “urbanas” traziam estampados nas roupas, mochilas, calçados e diferentes adornos os personagens das grandes corporações de entretenimento. Estes artefatos “homogeneízam” os modos de ser criança – vestir, brincar, ouvir música.

A ação das mídias contribuem no sentido de uma homogeneização simbólica de desejos e modos de vida. Divulga-se valores e bens: consumir para obter status,

satisfação, garantir seu espaço de possuidor. Os bens de certa forma demarcam as fronteiras, apontando as diferenças e aquilo que é comum entre os grupos.

As relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre as culturas **diferentes**. No plano antropológico elas são realmente diferentes, mas no plano sociológico elas são também **desiguais**. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras (Silva, 1995, p.196, grifo do autor).

Nos grupos, as crianças revelaram seus gostos e escolhas. Pablo (criança “urbana”) em conversa acentuou: *“Ele e eu gostamo de usá boné”*, referindo-se ao amigo Anderson (criança “rural”), que também demonstrou o gosto pelo uso do boné. Já Sabrina (criança “rural”) disse: *“A gente compra minhas roupa na loja da Júnia... tem calça de todas as cor, com bicho e sem bicho, saia e vestido”*.

Em relação às roupas e trajes femininos, Valerie Walkerdine (1986) observa que os vestidos femininos constituem um elemento extremamente importante nas definições que os meninos criam sobre as meninas. Os trajes infantis masculinos como bermudas, shorts, calças, camisas soltas, permitem que os meninos se sintam livres para realizar diversos tipos de movimentos, enquanto que as meninas ficam mais “contidas” para que seu corpo e suas roupas íntimas não apareçam. As vestimentas auxiliam a configurar a identidade do gênero e muitas vezes atuam no controle dos corpos, como é o caso do vestido. Nos desenhos que as crianças criaram para se apresentar, as meninas “rurais” desenharam-se trajando vestidos, as meninas “urbanas” desenharam-se usando short curto.

A força, superioridade na corrida, no jogar melhor, na melhor escola – desvalorizar e inferiorizar tudo aquilo que possa estar relacionado. A identidade tem a ver com a representação, que deve ser compreendida como um processo cultural em que significados são produzidos. No caso específico de identidades de gênero, ser homem ou ser mulher, ser menina ou ser menino, a rigor, não significaria nada, a não ser pelo valor simbólico que a cultura confere a essas identidades produzidas, ou seja, pelas representações que se constrói sobre as identidades. Nas argumentações de Silva (2000, p.96),

[...] primeiramente, a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo... a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

7.3.1 “Eles devem Brincá no Rio, nas Árvores, no Mato”- brinquedos e brincadeiras

Um dos elementos suscitados por diversas vezes nas conversas das crianças e cartas foram os brinquedos.

Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros (Bujes, 2000, p.227).

Percebe-se que as brincadeiras e os brinquedos estão entrelaçados no processo de produção de significados e sentidos, e que muitas representações assim são produzidas. Em minhas intervenções no início da pesquisa, quando questionadas sobre quais deveriam ser os brinquedos e brincadeiras que as crianças tinham no meio rural, diversos foram as ideias apresentadas pelas crianças “urbanas” no grupo. Luana mencionou que: *“As meninas devem tê assim boneca de pano, de palha, lá não tem bonecas assim como as que eu gosto de brincá”*. Pablo também assinalou: *“Deve ter brinquedo de madeira, de barro... eu queria mostrá pra elas como aqui tem brinquedo legal”*.

Maiky continuou: *“É, eles devem jogá futebol assim, de carreta, peteca e só... corrê no mato, brincá com os bichos mais não tem outras coisa pra fazê, não tem videogame, computador... eu adoro jogá no computador”*.

O brincar destacado por elas estaria associado ao “não ter” tais brinquedos ou por acreditarem que no meio rural não há eletricidade, comércio ou condição financeira.

Em relação às brincadeiras “urbanas”, as crianças “rurais”, nos dizeres coletados em uma conversa no grupo, evidenciaram:

Elivan disse que no meio urbano: *“Eles andam de skate na pista de skate e de bici no Parcão”*. Sabrina mencionou que: *“Brincam de roller, de patinete... lá tem asfalto para andá, aqui é ruim, não rola o patins, não anda daí”*.

Nas cartas, postais e vides as crianças “rurais” e “urbanas” foram explicitando suas brincadeiras e brinquedos favoritos e nestes muito se assemelhavam. O brincar com bonecas, carrinhos, casinha, bola, corda, entre outros, também apareceu nas falas das crianças da cidade e do meio rural.

Na carta enviada ao amigo Pablo, Anderson (criança “rural”) escreveu: *“Eu gosto de computador, de jogá um monte de joguinho assim de carta...eu brinco com meu cachorrinho, com meu gato, com todos meus primos”*. Em resposta, Pablo destacou: *“Eu amo futebol e o Grêmio e de brincar de corrê e andá de bici.”*

Em conversa dirigida, Sabrina (criança “rural”) evidenciou: *“Eu brinco com quebra-cabeça, pega-sombra, de dançá, de fazê comidinha, de casinha...”*. Laurissa (criança “urbana”) também disse que: *“Eu gosto de brincá com minhas bonecas, meu cachorrinho. Ele às vezes bagunça tudo”*.

Na carta, Alfredo (criança “rural”) escreveu para Maiky: *“Eu tenho muita pecinha... gosto de montar avião, caminhão, ônibus... eu tenho careta, balanço, bicicleta. Eu gosto de carinho, di treim. Eu mi maxuquei onten eu cai da careta e abrio o meo joelio tu qebro o pé? Caio da bisi”?*

Em seu postal, Maria Eduarda (criança “urbana”) fotografou e escreveu para Sabrina: *“Oi Sabrina, eu moro em Estrela também gosto de anda de cavalo em Estrela tem um parcão perto do parcão tem o mercado uma sorveteria e também tem um monte de lojas e mi lembrei eu gosto de i na locadora pega DVD”*. *“Ondi tu mora tem DVD pra ti aloga”?*

Em uma conversa, Elivan (criança rural) destacou: *“Eu adoro brincá perto da casa da vó, lá tem grama, eu jogo futebol, brinco de pega-pega, de escondê, de adivinhá, de jogá joguinho no computador”*.

Já Andriéli (criança “rural”) disse: *“Eu gosto de brincar de um monte de coisas. de boneca, de corda, de aulinha, eu queria um MP4 da Barbie que tem no*

comercial das Casas Bahia”, e Hortênsia (criança “rural”) escreveu na carta: *“Eu gosto de jogar videogame... o Playstation é muito legal. Tu sabe jogar?, evidenciando brincadeiras com o uso da tecnologia. Em visita a sua casa, Alfredo (criança “rural”) também mostrou-me o aparelho da irmã: “Minha mana tem esse MP3, a gente ouve música, ela ganhô de crisma da madrinha dela”.*

Quando Maria Eduarda (criança “urbana”) recebeu a carta de Sabrina, ela se espantou: *“Ela escreveu aqui que tem computador e que gosta de jogar... desenhou uma boneca, ela tem Barbie e é a de mechas como a minha”.* A partir daquele momento, “supostamente”, Sabrina deixava de ser uma criança “diferente” e passava a ser vista como uma criança que tinha, afinal, o mesmo brinquedo que o seu.

Ao receber a carta de Andriéli dizendo: *“Eu entro no site da Barbie, a gente pode trocá as roupa é muito legal”*, Eduardo (criança “urbana”) veio logo mostrá-la no encontro frisando: *“Gente, a minha amiga também tem internet, na casa dela tem luz então”.*

Ao receber as cartas e vídeos e saber que Anderson também tinha videogame Playstation e que sabia jogar, para Pablo, que vive na cidade, este era mais um motivo para serem amigos: *“Quando a gente se encontrá a gente vai podê jogá muito... ele gosta de futebol, do Grêmio e de videogame como eu”.*

Percebe-se que os dizeres das crianças “urbanas” apontam brinquedos e brincadeiras para o meio rural que não contam com a tecnologia. Brincadeiras utilizando a tecnologia apareceram em praticamente todas as falas das crianças, sejam elas “urbanas” ou “rurais”. Jogos em *cd-rom*, jogos na *internet*, conversas no *Orkut* e *MSN*, como vemos na escrita da carta de Andriéli (criança “rural”) onde ela questiona: *“Eduardo tu tem Orkut? Eu e tu podia conversá”.*

Muitos dos brinquedos que apareceram estão marcados fortemente pelos processos de identificação de gênero. As brincadeiras e os brinquedos carregam consigo muitos sentidos e significados. Brinquedos produzidos “*para meninos*” e “*para meninas*” podem ser encontrados nas lojas que vão ensinando através das cores e estampas das suas embalagens quem deve consumi-los.

Sobre as brincadeiras entre “meninos” e “meninas”, a separação das crianças por gênero apareceu nas conversas como a de Maria Eduarda (criança “urbana”) que destacou que prefere brincar com as meninas da sua vizinhança e da escola porque os meninos, segundo ela: *“só querem brigá e estragá as brincadeiras”.* Pablo

(criança “urbana”) ao falar da sua brincadeira preferida, explicou o motivo pelos quais as meninas não participava daquela brincadeira: *“As meninas podem brincar junto, mais elas têm medo de andar de skate na pista”*.

As falas das crianças “rurais” apontaram muitas brincadeiras compartilhadas entre meninos e meninas. Nem sempre, é claro, as relações nestas são de amizade, ou sem brigas, como melhor evidencia Sabrina: *“O João acha que pode mandar em mim, na Dáfni e no Lucas quando a gente brinca só porque ele já tem 10 anos”*. Nestas falas Sabrina evidencia as relações hierárquicas que também ocorrem nas brincadeiras.

As distâncias entre as moradias no meio rural e a densidade populacional fazem com que a parcela reduzida de pessoas nas localidades, em especial de crianças, se reúna para brincar. Nas brincadeiras, percebe-se meninas e meninos participando das mesmas brincadeiras, que geralmente são realizadas por crianças de faixas etárias diferenciadas. Quem melhor explica as relações vivenciadas nas brincadeiras é Elivan:

“Na minha casa aqui perto não tem tanta criança... tem uns menino e umas menina, uns são grande assim, já tão na 3ª série e umas menina menor... como é poquinho gente, a gente brinca tudo junto de um monte de brincadeira... às vezes a gente briga, mas depois a gente brinca de novo porque não tem tanto amigo pra gente”.

Em seu vídeo, Andriéli também ressalta o quanto suas brincadeiras contam com a participação de meninos e meninas:

“Aqui é o galpão onde meu pai trabalha... eu gosto de brincar de esconde-esconde, de fazer comidinha com o Anderson, com a Gabriéli, com a Luana, o Lucas, às vezes, com o Jean quando ele vem, e esse é o meu irmão Guilherme, ele tá brincando comigo”.

Enquanto gravava o vídeo com Andriéli (criança “rural”), observei que os meninos e meninas participavam da brincadeira e trocavam frequentemente os papéis considerados “femininos” e “masculinos”: cuidavam da casa, cozinhavam, varriam, cuidavam dos “filhos”, dirigiam a carreta. Na hora do brincar estas delimitações do que é “certo” e “errado” para meninos e meninas não ficou evidente nas brincadeiras observadas no meio rural.

Volto a reforçar que outras formas de transgressão aos papéis masculinos e femininos não foram observadas fora das brincadeiras. As roupas, personagens,

desenhos, ressaltados como favoritos pelas crianças, corroboram com as delimitações do que é “cor de menino”, “cor de menina”, roupas, personagens.

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais se definem em relação a uma diversidade de outros (Giroux, 1995, p.49).

O compartilhar as mesmas brincadeiras é uma opção que as crianças “rurais” encontram para se divertir. No meio rural há poucas praças e parques, ou seja, espaços construídos especificamente para a diversão das crianças, o que exige que elas busquem outros meios e possibilidades de criá-los. Já as crianças do meio urbano trazem exemplos, como o evidenciado por Luana em seu postal: *“Eu jogo no campo de areia que tem aqui perto de casa... eu vô na praça do SESI... tenho amigas”*.

As crianças do meio rural demonstraram criar mais estratégias para driblarem as menores ofertas de lazer. Alfredo apresentou seu balanço feito com pneu e cordas e a carreta que criou com a ajuda do pai. Sabrina e seus irmãos improvisaram uma quadra de vôlei em um buraco feito para posteriormente dar espaço a um açude.

O galpão escolhido por Andriéli para mostrar o lugar de que mais gosta, é onde trabalha seu pai. Enquanto que ele colhe, lava e prepara verduras, legumes e frutas para a feira, Andriéli e seu irmão brincam naquele mesmo espaço com seus primos de fazer comidinhas e vendinha.

Em relação às crianças do meio urbano e suas possibilidades de ação, percebi que suas brincadeiras estão mais relacionadas ao espaço da casa e dos parques. No meio urbano a delimitação mais rígida de espaços reservados às crianças apareceu na fala de Eduardo em conversa dirigida:

“Minha mãe trabalha numa loja... Eu não vô muito lá, ela atende as pessoas, eu só vô quando a vó me leva pra gente escolher; assim presente”. Diferente da sua amiga “secreta” Andriéli, que brinca diariamente no local de trabalho do pai.

Percebe-se elementos no meio urbano um pouco distintos do meio rural, no que tange a lugares proibidos ou inadequados para as brincadeiras das crianças. O lúdico que Andriéli vivencia no local de trabalho do pai, não aparece na fala de

Eduardo, que não tem como lugar reservado à ludicidade o local de trabalho da mãe. As fábricas, lojas, escritórios não permitem esta mobilidade, pois geralmente são espaços restritivos às crianças. É claro que a maior parte das restrições são para garantir a segurança das crianças, mas as restrições em relação à ocupação dos espaços parece-me menor no meio rural – as crianças circulam com mais liberdade – e no meio urbano alguns espaços parecem ser mais delimitados.

Na maior parte das brincadeiras, dos brinquedos e formas de criar, percebi que eram variadas as formas de criação: com terra, areia, pedras, madeira, restos de palha, com as frutas, como observa Elivan: *“A mãe diz que é prá eu não estragá, e eu não estrago as fruta, mais eu gosto de fazê mágicas assim com os limão, vô jogando de mão em mão, pingando no papel”*.

Quando as crianças “urbanas” foram recebendo as cartas e os vídeos onde puderam perceber que as crianças “rurais” possuíam artefatos iguais ou semelhantes aos seus, supostas igualdades foram encontradas. Da mesma maneira, crianças do meio rural perceberam que no meio urbano muitas brincadeiras semelhantes as suas também ocorrem. Possuir o mesmo brinquedo, o mesmo chinelo, tênis, boné, camisa, enfim, fez com que se sentissem mais próximas. Aqueles artefatos que os colocavam em patamares diferentes, agora os aproximavam.

A descrição das brincadeiras das crianças do meio rural mostra o grau de artificialização já atingido pelo meio. No meio urbano, pode-se perceber o grau de artificialidade já atingida, entretanto, as crianças evidenciaram a manutenção das brincadeiras antigas e modernas executadas no grupo, como: pega-pega, sapata, boneca, carrinho, cartinhas, bola, entre outros.

Por acreditarem que no meio rural as crianças não teriam muitos brinquedos, diferenças eram produzidas através destes artefatos, mas aos poucos começaram a descobrir que gostavam de brinquedos semelhantes, de músicas, de personagens.

Ao entrar em contato com as cartas, as imagens, os postais e os vídeos, as tantas diferenciações apontadas como brincadeiras “rurais” e “urbanas” foram cedendo espaço para outros olhares. Este “ler” e “ver” o outro abriram espaço para a reflexão. O lugar de certa “superioridade,” por acreditar que eles tinham acesso a certos atributos através da posse de artefatos culturais, foi abrindo espaço a outros olhares.

8 COSTURANDO OS REMENDOS

“Nossas diferenças se complementam em lugar de se excluírem mutuamente” (Ferré, 1998, p.181).

Ir e Vir... Vir e Ir... Do rural ao urbano... Do urbano ao rural... Viajei por muitas rotas, percorrendo vistos e não-vistos nestes muitos trajetos. Necessitei de muitos mapas, orientações, atalhos e, por vezes, tive que reduzir a velocidade nas curvas e retas para rever meus caminhos.

Doze crianças e seus muitos olhares, suas muitas leituras, suas muitas formas de viver a(s) infância(s). Foi através dos olhares, dos dizeres, dos desenhos e imagens de Alfredo, Maiky, Sabrina, Maria Eduarda, Laurissa, Luana, Elivan, Hortênsia, Eduardo, Andriéli e Pablo, crianças que designei de “rurais” e “urbanas”, e de como os via e os entendia que fui compondo esta escrita. Dessa forma, destaco, desde o início desta “viagem”, a importância de considerar a participação das crianças enquanto sujeitos da pesquisa.

O início desta dissertação partiu das minhas inquietações, do meu olhar para aquilo que vinha observando em minha prática diária. Despertou-me para aquilo que era de certa forma trivial, mas que se transformou em objeto de estudo, ampliando-se em muitas direções e outras formas de pensar no quanto as produções culturais vêm formulando nossos modos de ver o mundo.

Em diferentes produções culturais como histórias, músicas, filmes, pinturas, imagens, enfim, nesta variedade de produções endereçadas a adultos e crianças, comecei a perceber como era narrado o rural e o sujeito rural – suas vestes, seu ambiente, sua fala –, que contrastam com o ambiente e o sujeito da cidade dito e tido como “civilizado”. Nestes materiais, procurei apontar as variadas representações que elaboram visões. Se estas representações só apontassem diferenças, sem produzir a noção da inferioridade, não haveria problemas, contudo, o “rural” encontrado apareceu, muitas vezes, relatado como um espaço de atraso, um ambiente ligado ao “não ter” as mesmas coisas que tem no espaço urbano, como se este fosse a fonte do ter, do saber, do poder, do lugar de consumo, onde não apenas se tem o privilégio de se adquirir as coisas “boas” e “importantes”, mas também associadas a uma espécie de “refinamento” e valor.

Ao longo desta investigação, busquei com as crianças da pesquisa entender e desconstruir estas representações de “rural” e “urbano”, com uma proposta onde elas pudessem, através de diferentes linguagens, expressar seus pontos de vista. Este desconstruir no sentido de desestabilizar aquilo que parece naturalizado. Segundo Guacira Lopes Louro (2004, p.42-43) afirma, “ao eleger a desconstrução como processo metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apontando que este modo de análise pode ser útil para desestabilizar os binarismos lingüísticos e conceituais...”

Este processo foi entendido como uma espécie de desmontar, desestruturar discursos “conhecidos”, permitindo que as coisas fossem pensadas e reconstruídas de formas diferentes, por mais uma de uma via e não num sentido único. Não tive a pretensão de assinalar diretrizes nos caminhos da pesquisa, mas a busca por problematizar, discutir, provocar o estranhamento daquilo que tem sido apresentado como “natural”, “verdadeiro”.

Parece-me importante deixar visível que, como professora-pesquisadora, não pretendia realizar grandes debates sobre o “rural” e o “urbano” com as crianças. Minha proposta era de que as elas pudessem discutir seus espaços e, na interação entre cartas, vídeos e postais, tivessem contato com outros pontos de vista. E isto considerei fundamental para mobilizar, surpreender, problematizar, estranhar, proporcionar às crianças o debate em torno do que tem sido visto como natural na forma como o rural vem sendo apresentado, nomeado, representado.

No princípio do percurso, eram apenas palavras: nomes, até o momento, um tanto desconhecidos. A partir deles nasceram ideias, e delas, desenhos, fotografias, escritas, que não apenas complementavam as cartas, mas detalhavam suas histórias de vida, cada uma a sua maneira. Juntas – palavras, desenhos, postais e vídeos – possibilitaram variadas conexões, aproximações nas quais as crianças interagiram, entrecruzaram, misturaram curiosidades com certezas, incertezas, descobertas e novas possibilidades de pensar seu espaço e do outro.

De carro, de carroça, pelo asfalto ou pelo saibro, a pesquisa começou a gerar espaço para o estranhamento entre as crianças daquilo que era aceito e visto como natural sobre o rural e urbano. A troca de saberes entre as crianças “rurais” e “urbanas” era algo que não estava explícito nos meus “planos de pesquisa”, mas foi acontecendo no decorrer dos encontros com as crianças. Sem uma previsão na metodologia da pesquisa, as trocas foram tão bem aceitas que as próprias crianças

incentivaram este procedimento. Deste modo, o intercâmbio de saberes entre elas enriqueceu todo o trabalho investigativo e ao mesmo tempo possibilitou que os pontos de vistas das crianças fossem expressos e recebidos entre os pares.

Para além do carácter lúdico, os postais, os vídeos, as cartas, enfim, todos os materiais produzidos pelas crianças foram estes conetivos que possibilitaram o intercâmbio de olhares e experiências no registro dos elementos do cotidiano. As fotografias em formato de postais, as cartas e os vídeos propiciaram que as crianças começassem a ter uma nova visão, mais pessoal e interpretativa a partir destas imagens, leituras, o que possibilitou e gerou uma nova percepção, onde os modos de vida “rural” e “urbano” não são tão diferenciados na contemporaneidade como ainda muitas vezes são apresentados.

Destacar as diferenças na diferença foram desafios. O que vem do meio urbano é melhor? Tudo que é do meio rural é saudável? Aquilo que tem origem no meio urbano é melhor, tem mais valor? É superior? O que as crianças “rurais”/“urbanas” sabem que as crianças “urbanas”/“rurais” desconhecem? Perguntas foram sendo respondidas e definições foram sendo refeitas naquilo que as crianças vivenciaram ao percorrerem as cotidianidades do rural e do urbano. Através do olhar ali registrado de uma ou outra criança, muitas percepções foram se evidenciando.

No meio urbano, possivelmente, não se depararão com grandes pastagens e plantações. Animais de pequeno porte como galinhas e porcos até poderão ver, entretanto grandes aviários ou bois, ovelhas e outros animais pastando, são cenas raras. As plantações que no meio rural roubam a cena, no urbano cedem espaço para inúmeras construções.

As paisagens são diferentes e por isso fazem destes espaços lugares com múltiplas interações e interpretações por parte dos pequenos. Se o rural comporta grandes lavouras, indiretamente estas também fazem parte do urbano ao chegarem às mesas de quem vive na cidade, assim como diferentes estabelecimentos comerciais, públicos, por exemplo, atendem tanto quem reside no meio urbano, como no meio rural. Encontraram elas trechos com e sem asfalto/calçamento, variados tipos de edificações, de trabalho, de transportes, de organizações, mas não necessariamente se depararam com comportamentos e modos de vida tão diferenciados. A organização do espaço é outra, mas cada qual conserva a sua

importância. Rural e urbano são igualmente “palcos” de ações das crianças, não tão distintas assim.

Percebi que as crianças “rurais” e “urbanas” se narravam a partir dos olhares, das representações, e os novos conetivos trouxeram outras narrativas, que apontaram para lugares de vivências diferentes e outras muito semelhantes. Desta forma, as crianças passaram a descobrir aproximações, antes não perceptíveis – semelhanças nas relações, nas pessoas, nos espaços, nas brincadeiras, na alimentação, nas falas, nas roupas, a partir de uma espécie de “leitura”. Esta leitura fomentada pelo olhar do outro, pois as crianças passaram a “ler” o cotidiano umas das outras, a partir do próprio olhar infantil que estava ali registrado em forma de desenho, escrita, vídeo.

A pesquisa permitiu que eu me atentasse para estas rupturas que foram surgindo nas vozes das crianças. Por mais que esta tarefa tenha sido um tanto desafiadora, no decorrer do processo investigativo as “certezas” iniciais das crianças “urbanas” e “rurais”, marcadas por muitos discursos veiculados em diferentes meios, foram cedendo espaço para um certo distanciamento das concepções. Verifiquei que as crianças puderam discutir representações de “rural” e “urbano” e ver que cada qual se constrói com suas características e particularidades. Daí partiu um outro olhar, que passou a perceber “rural” e “urbano”, cada qual com seu colorido, sua riqueza, incorporando o direito à alteridade e à diversidade.

Enquanto professora-pesquisadora, saliento novamente o quanto a participação das crianças foi fundamental nesta pesquisa, destacando-as como sujeitos, com suas narrativas e formas de compreender o mundo. Esta pesquisa mostrou-me que é, sim, possível desenvolver pesquisas com crianças, e de que é preciso criar métodos, instrumentos junto com os sujeitos da pesquisa.

Na tentativa de enredar os “remendos” que compõem esta escrita, destaco o quanto precisamos endereçar olhares mais críticos, atentos e sensíveis, problematizando aquilo que vem sendo apresentado como “natural”.

A você que comigo viajou, meu sincero agradecimento pela companhia. Estas foram as trilhas pelos quais meus olhares percorreram. Possivelmente inúmeras outras direções poderiam ter sido seguidas nas análises e percursos pelos quais segui. Chego ao fim do percurso, sabendo que apenas percorri algumas rotas. Meus destinos de viagem ainda são muitos, mas estes ficarão para uma próxima aventura!

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos feministas - Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Ana Rabello de (org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANTUNIASSE, Maria Helena R. **Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 16.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BARBOSA, Alaor. **O Ficcionalista Monteiro Lobato**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**, n.15, v.5, nov. 2007/fev. 2008.

BECKER, Aline da Silveira. **Daguerreótipos do Poder**: visualidades e infâncias. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola:** cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1983.

BUCKINGHAM, David. **Crescer en La Era de los Medios Electrónicos.** Madrid: Morata, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade:** novas identidades em construção. Estudos, Sociedade e Agricultura. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. Cenas da infância pós-moderna: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos Alfabetismos:** diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **A infância e Adolescência na Cultura do Consumo.** Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSARO, William. Cultura se constrói brincando. In: **Pátio: educação infantil**. Porto Alegre, v.5, n.15, nov. 2007/fev. 2008.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II** : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Mídia, magistério e política cultural. In: **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Porto Alegre: UFRGS, Tese (Doutorado), 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; MOTA, Maria Renata Alonso (orgs.). **Tempos e Lugares das Infâncias: educação infantil em debate**. Porto Alegre: IPOA, 2004.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.24-37, fev. 1988.

DIDONET, Vital. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Revista Pátio Educação Infantil**, n.15, v.5, nov. 2007/fev. 2008.

DOLL, Johannes; PALUDO, Conceição; CLDART, Roseli Salete (orgs.). **Como se Formam os Sujeitos do Campo?:** idosos, adultos, jovens, crianças e educação. Brasília: Pioneira, 2006.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge (org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elí. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

FARACO, Carlos Empília; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura.** São Paulo: Ática, 1985.

FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e Pós-Modernismo.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FEATHERSTONE, Mike. **O Desmanche da Cultura:** globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: SESC-SP, 1997.

FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de Natureza no Sítio do Picapau Amarelo.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLIG, Edgar; CERIOLI, Ricardo; CALDART, Roseli (orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. 2.ed. Brasília: Articulação por uma educação do campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: GONZALEZ ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault Revoluciona a Pesquisa em Educação?** In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v.21, n.2, jul./dez.2003. Florianópolis: Editora UFSC.

FONTOURA, Luiz Fernando Mazzini. A produção social do espaço agrário. In: Roberto Verdum; Luís Aberto Basso; Dirce Maria Antunes Suertegaray (Org). **Rio Grande do Sul: Paisagens e Territórios em Transformação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FONTOURA, Luiz Fernando Mazzini. A Relação campo-cidade como método. In: Rosa Maria Vieira Medeiros e Ivanira Falcade. (Org.). **Tradição Versus Tecnologia: as Novas Territorialidades do Espaço Agrário Brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.116, jul.2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZALEZ ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 2000.

GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. **Revista Pátio**, ano XIII, n.51 Ago-Out 2009.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUEDES, Hardy. **O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo; O Primo da Cidade e o Primo do Campo**. Curitiba: HGF, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Infância e Velhice: pesquisa de idéias**. São Paulo: Alínea, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HELLER, Agnes; COUTINHO, Carlos Nelson. **O Cotidiano e a História**. 4.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOGUT, Sandra. **Mutum**. Tambellini Filmes/ Gloria Films /Videofilmes, Brasil: 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acessado em agosto de 2008.

LARA FERRE, Nuria Pérez de. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Introdução à Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: [S.n.], 1999.

LEITE, Maria Isabel F. Pereira; KRAMER, Sonia (orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. In: LEITE, Maria Isabel F. Pereira. **O que Falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural? Um Desafio da Pesquisa de Campo**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira da (org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo, Brasiliense: 1994.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância. Reflexões Sobre uma Área de Pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS/FACED, n.2, v.25, jul.-dez.2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUND, Kátia; CHAREF, Mehdi; WOO, John; KUSTURICA, Emir; LEE, Spike; SCOTT, Jordan; SCOTT, Ridley; VENERUSO, Stefano. **Crianças Invisíveis**. All The Invisible Children. Rai Cinemafiction / MK Film Productions. Itália: 2005.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso**: ensaios de Sociologia da História Lenta. Hucitec: São Paulo: 1994.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. 2.ed São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, UFSM, 2005.

MARTINS, Raimundo. **Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano.** Disponível em: <http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/RaimundoMartins.pdf>. Acessado em agosto 2008.

MEYER, Dagmar. **Identidades Trazidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

MORIGI, Valdir José. **Narrativas do Encantamento: o maior São João do mundo mídia e cultura regional.** Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.

MORIGI, Valdir José; ROSA, Rosane, MEURER, Flávio. (orgs.). **Mídia e Representações da Infância: narrativas contemporâneas.** Curitiba: Champagnat, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na Cidade de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

NATAL, Chris Benjamim. **Os Universos de Chico Bento - Estereótipos, Elementos de Funcionamento Universal e Produção de Sentido nestes Quadrinhos de Maurício de Souza.** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0160-1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **As Crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, mai-ago 2009.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Graphia: Rio de Janeiro, 1999.

PROCÓPIO, Mariana R. **Chico Bento:** Uma análise das práticas educativas rurais e dos valores do campo difundidos pelo personagem de Maurício de Sousa. Disponível em: <<http://www.reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/2005>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Ieda Cristina da Rosa. Jeca Tatu e sua Identidade Nacional. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, n.1, 2006. Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoehumanidades/article/view/53> Acesso em: agosto 2008.

RODRIGUES, Evaldina. **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores - Uma Experiência Coletiva**. Porto Alegre: EST, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SALLES, Walter. **Central do Brasil**. Videofilmes. Brasil: 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: SANTOS, Boaventura Souza. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, E. S.; SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. Identidade social e a construção do conhecimento. In: **IV Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular**, 1997, Porto Alegre, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, 1997.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um pretinho mais clarinho...” os dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Campinas. Hucitec: 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo, Edusp: 2004.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação em meio rural: lógica de ação e administração simbólica da infância. **Revista Aprender**, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal, s/d.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e direitos das crianças. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n.45. Ministério da Educação. 2007b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, mai-ago 2008.

SILVA, Rui Pedro Rodrigues Palma da. **Crianças de Meio Rural: as mãos na terra e os olhos no futuro**. Porto Alegre: Profedições, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n.5, p. 37-49, 2003.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson (orgs.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). **Cultura Infantil**: A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SONTAG, Susan. **Fotografia: Uma Pequena Suma**. In: DILONARDO, Paolo; JUMP, Anne. Ao mesmo tempo: ensaios e discursos. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Dia de Tirar Retrato**, São Paulo: Globo, n.335, nov. 1999.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Língua da Cidade**, São Paulo: Globo, dez. 2000.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Perdidos e Desconectados**, São Paulo: Globo, n.387, nov. 2001.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Quem Entende as Crianças**, São Paulo: Globo, n.394, fev. 2002.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Zero Não**, São Paulo: Globo, n.439, ago. 2004.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Entre Banhos e Ofurôs**, São Paulo: Globo, n.445, fev. 2005.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Se Não tá Preparado, Adia**, São Paulo: Globo, n.459, abr. 2006.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Conte, Mostre e Salve**, São Paulo: Panini, n.6, jun. 2007.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Brilhante Dedução**, São Paulo: Panini/, n.10, ago. 2008.

SOUSA, Maurício de. CHICO BENTO. **Proteger a Natureza dá Trabalho!**, São Paulo: Panini, n.20, ago. 2008.

SULZBACH, Liliana. **A Invenção da Infância**. M. Schmidt Produções. Porto Alegre, 2000. FITA DE VÍDEO.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.22, n.2, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?...374...> Acesso em: 20 de março de 2010.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.75-78, jul-dez 1999.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15 out. 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/nazare15.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Aduino (org.). **Muito Além do Espetáculo**. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Olhares. In: **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Porto Alegre : Mediação, 2002.

ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A Ratinha da Cidade e a Ratinha do Campo. Conto popular recontado e ilustrado. São Paulo: Scipione, 2005.

O Ratinho do Campo e o Ratinho da Corte. Série Alegria infantil. Difusão Cultural do Livro.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Informado

Senhores Pais

Sou professora da rede pública de ensino (municipal e estadual) no município de Estrela e há alguns anos venho trabalhando com as crianças e estudando sobre/com as crianças. Neste ano, iniciei o Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e pretendo desenvolver a pesquisa sobre o olhar das crianças que vivem na cidade e o olhar das crianças que vivem na zona rural, investigando sobre suas formas de verem e falarem sobre as coisas. Pretendo ver como as crianças estão influenciadas pela TV, brinquedos, histórias em quadrinhos entre outras diferentes produções culturais, e como estas influências visuais vão aparecendo em seus desenhos, falas e escritas. Este trabalho será desenvolvido com 12 crianças, 6 delas residentes na zona rural de Estrela (Distrito de Delfina e localidades) e 6 delas residentes na zona urbana. Nossos encontros acontecerão em lugares previamente marcados (as crianças da zona rural no salão da comunidade e as crianças da cidade em um lugar propício na biblioteca da escola), sendo nossos encontros semanais. A participação nesta pesquisa não oferece riscos ou prejuízo às crianças. Se no decorrer do trabalho as crianças não quiserem prosseguir, terão plena liberdade de interromper ou abandonar a pesquisa.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e encontros com as crianças. Como pesquisadora, responsável por este trabalho, me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento sempre que surgirem.

Como responsável pelo meu filho(a), autorizo a utilização das informações prestadas e divulgação das observações, imagens e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica em atividades formativas de professores.

() Sim () Não

Concordo que conste nesta pesquisa a identificação do seu nome como entrevistado.

() Sim () Não

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas.

Ass. da Criança

Ass. do Responsável

Ass. da Pesquisadora

Estrela, _____ de _____ de 2008

Ticiania Elisabete Horn – Pedagoga. Professora da rede pública municipal e estadual no município de Estrela. Fones para contato: 51 9976-9316 e 51 3712-2138

APÊNDICE B – Cartas



APÊNDICE C – Postais



ANEXOS

ANEXO A – Canções em CD