UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA CECÍLIA OLIVEIRA SILVA

Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação
compartilhados de crianças

Ribeirão Preto

2015

ANA CECÍLIA OLIVEIRA SILVA

***Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação
compartilhados de crianças***

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Doutor em Ciências. Área: Psicologia

Área de concentração: Psicologia, Processos
Culturais e Subjetivação

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Soares da Silva

Ribeirão Preto

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Ana Cecília Oliveira

Acampamento e assentamento rural como contexto de cuidado e educação compartilhados de crianças. Ribeirão Preto, 2015.

189p.: il.

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Ana Paula Soares da Silva

1. Assentamento Rural 2. Acampamento rural
3. Educação compartilhada 4. Criança pequena

Nome: Silva, A. C. O.

Título: *Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação compartilhados de crianças*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que percorreram comigo as diversas trilhas deste doutorado. Companheiros que compartilharam: amor, café, comida, conhecimento, sabedoria, sombra e água fresca, colo, livros, e-mails, papéis, palavras, carinho, olhares, terra, mudas e sementes.

À minha orientadora Ana Paula e aos Lapsapecas, Juliana, Regiane, Ricardo, Delma, Marcela, Letícia, Karine, Thaise, Leandro, Virgínia. Este trabalho, a leveza do processo e o comprometimento com as crianças foram todos cultivados com vocês. Sou muito grata pela confiança e inspiração no planejamento, execução e finalização do trabalho.

Às amigas Gabi Moura, Iara Faleiros e Rê Sbroion que me disseram: “Venha, Ciga!”. E continuaram sempre ao meu lado. E às “amigas de casa”, Ariane, Taciana, Alice, Priscila, que me ensinaram a importância do respeito e do diálogo na vida coletiva.

Ao Ronie Charles, Prof. José Marcelino, Profa. Clotilde Rossetti-Ferreira, Profa. Francirosy Barbosa, por encherem a rigidez da USP de afeto.

Especialmente à Mamãe e Papai pela vida, orientação e amor incondicional.

Aos queridos irmãos, cunhadas, sobrinhos e à grande família, por serem o recheio saboroso deste bolo. E aos primos-irmãos, Danilo, Cinthya e Mayra, que mesmo de longe, sempre estiveram perto, porque são parte de mim, e também me ajudaram a estar aqui.

Ao Danilo Oliveira, meu amor, que, ao chegar, me trouxe o sol e tudo coloriu.

Aos irmãos da Ong. Estação Luz, Taitana, Isaias, Aninha, Preta, Diogo, Tiagão, Vinicius, Junco, que me fizeram experimentar a importância e a força de “sermos um” com a natureza, nestes tempos em que isso é tão necessário.

Aos acampados e assentados do MST, que transformam a realidade do campo brasileiro, enchendo de vida próspera o que antes era exploração e sofrimento. Especialmente: Ao Paraguai, o mestre da agrofloresta, por seguir rompendo cercas e semeando a partilha; Às crianças da Ciranda Rumo à Liberdade - Foi por vocês que eu vim para Ribeirão Preto e topei a empreitada do doutorado, não podia perder a oportunidade revolucionária de brincarmos juntos; À Dona Lindaura, Leandro e Jejê, que cuidaram tão bem de mim no Assentamento Mário Lago; E, em nome deles, à todas as famílias que permitiram que eu entrasse em seus lares e vivenciasse seu universo por alguns dias. Fui completamente transformada por cada ensinamento que me proporcionaram, e, como não poderia deixar de ser, primeiro peço desculpas por “qualquer coisa” e depois, agradeço por tudo!

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo financiamento que viabilizou o estudo.

Depois do almoço ele se sentou no meu colo e ficou olhando o reflexo dele dentro do meu olho. Perguntou-me se eu estava vendo o Leon e apontou para o meu olho, falando: “olha o Leon lá, ó”.

*A fotografia da capa foi tirada pela pesquisadora durante o trabalho de campo no *acampamento* Alexandra Kollontai em Dez./2013.

RESUMO

Silva, A. C. O. (2015). ***Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação compartilhados de crianças*** Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Esta pesquisa se insere no campo da Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano e tem como objetivo investigar o compartilhamento da educação e do cuidado de crianças pequenas (1 a 5 anos) em um assentamento e um acampamento rural. Consideramos como compartilhamento da educação a participação de um grupo de pessoas, adultos ou crianças, nos momentos cotidianos da criança. A hipótese inicial da investigação estava relacionada a uma aparente coletivização da educação no acampamento e uma individualização no assentamento, determinados, sobretudo, pelas práticas culturais de cada contexto. Participaram da investigação 10 crianças (5 moradoras de um acampamento rural e 5 de um assentamento rural). A metodologia consistiu em observação participante com a imersão da pesquisadora por uma média de 6 dias no cotidiano familiar e comunitário de cada criança, com anotação em diário de campo das atividades, parceiros e cenários de compartilhamento do cuidado e da educação da criança. Os resultados apontam para: um intenso compartilhamento no grupo de vizinhança no acampamento e no grupo de família extensa no assentamento; a importância do cuidado e educação exercido entre as crianças, especialmente em situações de brincadeira; o histórico de migração como condição relacionada à maior busca pelo compartilhamento; a mulher como principal cuidadora, aspecto intimamente relacionado ao trabalho doméstico e na agricultura. O trabalho propicia reflexões acerca da diversidade dos modos de vida das crianças nestes contextos, sendo que há potencialidades educacionais ali construídas, fruto de uma riqueza cultural latente. Aponta ainda para considerações acerca das políticas públicas e garantia de direitos às crianças.

Palavras chave: Educação e cuidado infantil; Crianças pequenas; Acampamento rural; Assentamento rural.

ABSTRACT

Silva, A. C. O. (2015). **Camp and rural settlement as care settings and shared education of children**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

This research is within the field of Cultural Psychology of Human Development and aims to investigate the sharing of education and care of young children (1-5 years) in a settlement and in a rural campsite. We consider education as a share of the participation of a group of people, adults or children, in the child's everyday moments. The initial hypothesis of the research was related to an apparent collectivization of education in the camp and an individualization in the settlement, determined primarily by cultural practices of each context. Ten children participated in the research (5 residents of a rural camp and 5 of a rural settlement). The methodology consisted in an active observation with the immersion of the researcher by an average of 6 days in family and community daily life of every child, taking field notes in a diary of activities, partners and children's care and education sharing scenarios. The results show: an intense sharing in the neighborhood group in the camp and extended family group in the settlement; the importance of care and education carried out among children, particularly in play situations; the migration history as a related condition to the search for greater sharing; the woman as main caregiver, closely related to domestic work aspect and agriculture. The work provides reflections on the diversity of ways of life of children in these contexts, therefore there's educational possibilities being built, result from a latent cultural wealth. It also points to considerations about public policies and guarantee of rights to children.

Keywords: Education and child care; Small children; Rural camp; Rural settlement.

LISTA DE SIGLAS

Ac -	Acampamento rural
As -	Assentamento rural
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS/PSI -	Biblioteca Virtual em Saúde/Psicologia
CEASA -	Centrais Estaduais de Abastecimento
CETESB -	Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental
CFP -	Conselho Federal de Psicologia
CONAB -	Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental
CINDEDI -	Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
EUA -	Estados Unidos da América
FFCLRP -	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
ICMS -	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAPSAPÉ -	Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas
MDA -	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC -	Ministério da Educação
MG -	Minas Gerais
MMC -	Movimento de Mulheres Camponesas
MPRA -	Movimento Popular pela Reforma Agrária
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDS -	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PET -	Prolitereftalato de Etileno
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONAF -	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEITERRA -	Subjetividade Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária
SAF -	Sistema Agroflorestal
SIAB -	Sistema de Informação da Atenção Básica
SP -	São Paulo

UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP -	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do <i>Assentamento</i> Mário Lago	73
Figura 2: Mapa do <i>Acampamento</i> Alexandra Kollontai	80
Figura 3: Organização política do Acampamento Alexandra Kollontai.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes em cada momento de observação	64
Quadro 2: Quadro de referência individual socioecológico	72
Quadro 3: Principais Locais das cenas de Isabela (1/As)	125
Quadro 4: Principais Locais das cenas de Leon (2/Ac)	126
Quadro 5: Principais Objetos nos Cenários de Isabela (1/As)	127
Quadro 6: Principais elementos da Natureza nos Cenários de Isabela (1/As)	127
Quadro 7: Principais Objetos nos Cenários de Leon (2/Ac)	128
Quadro 8: Principais elementos da Natureza nos Cenários de Leon (2/Ac)	129
Quadro 9: Exemplos de interações entre pares etários	146
Quadro 10: Relação entre a criança participante da pesquisa e a região de origem familiar .	154
Quadro 11: Relação entre Cuidador e Atividade Profissional	162

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Barraco do Leon e seu entorno	90
Fotografia 2: Leon na rua do seu barraco, à direita, o barraco da D. Janaína e ao fundo o da Nenê.....	90
Fotografia 3: Kauê com as meninas, brincando de construir barraco, em um barraco em construção	95
Fotografia 4: Varanda de um dos barracos em que se reuniam e a rua do barraco do Kauê	96
Fotografia 5: Dora em frente ao seu barraco	99
Fotografia 6: Embaixo do balanço, da um lado o grupo das meninas, brincando com um urso, e ao fundo os meninos, jogando bola.....	100
Fotografia 7: Casa da Isabela (direita), casa da Avó Tata (esquerda)	103
Fotografia 8: Frente da casa da Isabela, embaixo das amoreiras	103
Fotografia 9: Casa de Luana e quintal	107
Fotografia 10: Luana com a avó D.Amália na varanda.....	108
Fotografia 11: Fundos da casa da avó e quintal – em primeiro plano, o baú-barco	110
Fotografia 12: Titozinho no quintal, com a horta da avó ao fundo	110
Fotografia 13: Titozinho e Junior, com Jonas, na moto, em frente à casa da avó	111
Fotografia 14: Fabiana com a bicicleta e Savio com o carrinho. Ao fundo, à direita, a casa da Avó Oneida e à esquerda a casa da Fabiana.....	113
Fotografia 15: Savio e Fabiana brincando no quintal.....	114
Fotografia 16: Maya, Isadora e Julio brincando num monte de terra.....	118
Fotografia 17: Foto da parte da frente da casa de Julio	119

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Mauro (1/Ac)	89
Organograma 2: Subgrupo familiar de Leon(2/Ac)	92
Organograma 3: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Leon (2/Ac).....	92
Organograma 4: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Bela (3/Ac).....	94
Organograma 5: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Kauê (4/Ac)	97
Organograma 6: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Kauê (4/Ac).....	98
Organograma 7: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Dora (4/Ac).....	101
Organograma 8: Subgrupo familiar de compartilhamento de Isabela (1/As).....	105
Organograma 9: Intensidade de compartilhamento com cada um do subgrupo familiar de Isabela (1/As).....	106
Organograma 10: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Luana (2/As)	108
Organograma 11: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Titozinho (3/As).....	112
Organograma 12: Subgrupo familiar de compartilhamento de Fabiana (4/As) e Savio (5/As).....	115
Organograma 13: Intensidade de compartilhamento com cada um no subgrupo familiar de Fabiana (4/As)	116
Organograma 14: Intensidade de compartilhamento com cada um no subgrupo familiar de Savio (5/As).....	117
Organograma 15: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Julio (5/As)	120
Organograma 16: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Julio (5/As).....	121

SUMÁRIO

Apresentação	27
A Trilha da Pesquisadora	28
A Trilha dos Contextos	31
A Trilha da Educação e Cuidado Compartilhados	37
A Trilha da Tese	41
 Capítulo 1: Reflexões teóricas sobre o compartilhamento da educação da criança.....	43
1.1 Entendimento de compartilhamento	49
1.2 O compartilhamento em comunidades culturais	51
 Capítulo 2: Metodologia.....	59
2.1 Considerações metodológicas.....	59
2.2 Participantes	63
2.3 Procedimentos	64
2.3.1 Imersões no campo	65
2.3.1.1 Primeiro momento de campo.....	65
2.3.1.2 Segundo momento no campo	67
2.3.1.3 Terceiro momento de campo	68
2.4 Análise dos dados	68
2.4.1 <i>Quadros de referência individual socioecológico</i>	70
 Capítulo 3: O Assentamento Mário Lago e o Acampamento Alexandra Kollontai como contextos de compartilhamento da educação.....	73
3.1 Assentamento Mário Lago	73
3.2 Acampamento Alexandra Kollontai	79
 Capítulo 4: Os participantes e suas trilhas de educação compartilhada.....	87
4.1 As crianças do <i>acampamento</i>	87
4.1.1 Mauro (1/Ac)	87
4.1.2 Leon(2/Ac)	89
4.1.3 Bela (3/Ac)	93
4.1.4 Kauê (4/Ac)	95
4.1.5 Dora (4/Ac).....	99
4.2 As crianças do <i>assentamento</i>	102

4.2.1 Isabela (1/As)	102
4.2.2 Luana (2/As)	106
4.2.3 Tiozinho (3/As)	109
4.2.4 Fabiana (4/As) e Savio (5/As).....	112
4.2.5 Julio (5/As).....	117

Capítulo 5: Uma lupa nas trilhas da Isabela (1/As) e do Leon (2/Ac)123

5.1 Pessoas	123
5.2 Ambiente	125
5.2.1 Locais	125
5.2.2 Cenários	126
5.3 Participação da Criança.....	129
5.4 Participação do Outro.....	132
5.5 Compartilhamento da Educação/Cuidado.....	136
5.6 Considerações sobre a coletivização.....	143

Capítulo 6: O mapa das trilhas de compartilhamento - Ampliando a lupa145

6.1 A dinâmica do grupo de crianças	145
6.2 A dinâmica do grupo de adultos	153
6.2.1 Histórico de migração como e as práticas coletivas de compartilhamento.....	154
6.3 A mulher como principal cuidadora: um paradigma científico-cultural	160

Capítulo 7: Considerações Finais169

Referências Bibliográficas.....173

Apêndices187

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
Apêndice B – Termo de Autorização de Uso de Imagem da Criança.....	188
Apêndice C - Roteiro de entrevista com os principais cuidadores	189

Apresentação

Esta pesquisa se insere no campo da Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano e tem como objetivo investigar o compartilhamento da educação e do cuidado de crianças pequenas (1 a 5 anos) moradoras de um *acampamento* e de um *assentamento* rural. Assim como com Sodré (2006), Cassimiro, Silva e Sodré (2013) e Silva, Silva e Martins (2013) partimos da concepção de que existem diferentes modos de viver as infâncias, especialmente as infâncias do campo, e, ao propor o estudo em dois contextos rurais, pretendemos dar visibilidade às práticas de educação e cuidado cotidianos das crianças nestes contextos, empreendidos pela rede de parentesco e de vizinhança. O contexto rural e particularmente as práticas de criação das crianças pequenas nestes territórios foram ainda pouco explorados pela produção acadêmica em geral (Silva, et. al., 2012), sobretudo pela Psicologia (Domingues, 2007; CFP, 2006, 2013).

Em nossa sociedade as relações de cuidado e educação da criança pequena são compreendidas como um compartilhamento de responsabilidades entre a família, a sociedade e o Estado e, no cotidiano, expressam-se, por exemplo, pela existência de instituições de educação coletiva, nas quais as crianças frequentam um ou mais períodos do dia enquanto seus pais trabalham. Quando consideramos as formas de compartilhamento da educação dessas crianças entre família e Estado, a ausência de conhecimento sobre suas realidades pode colaborar na sustentação de situações que impedem a promoção da igualdade de oportunidades entre as crianças do campo e da cidade, dificultam a elaboração de políticas diversificadas baseadas nas necessidades das famílias e reduzem o acesso das crianças a instituições públicas de educação de crianças em contextos diversos do familiar.

A investigação da dinâmica do compartilhamento da educação da criança em cada família busca responder a algumas questões específicas: Quem é o principal cuidador da criança? Com quem ele compartilha cotidianamente as funções de cuidado e educação da mesma? Em que espaços as relações de cuidado e educação se dão?

Consideramos o compartilhamento de maneira ampla. São os momentos de interação entre a criança e os membros da família e da comunidade que propiciam o desenvolvimento, sendo, portanto, situações de educação e de cuidado das mesmas. Desta maneira, entra no escopo do que consideramos como “compartilhamento”, tanto as ações demandadas pelo principal cuidador, de ajuda no cuidado e educação da criança, direcionadas aos demais

membros dos grupos, mas também aquelas ações de cuidado e educação que acontecem espontaneamente no cotidiano da criança.

Portanto, nos dispusemos a elaborar uma caracterização geral da coletivização em cada um dos contextos investigados, de forma que nela, pudéssemos: Identificar continuidades e discontinuidades da educação da criança no *acampamento* e no *assentamento*; Caracterizar as interações, os parceiros e o cenário do desenvolvimento das crianças no *acampamento* e no *assentamento*; Identificar potenciais espaços de coletivização da educação das crianças no *acampamento* e no *assentamento* rural.

Buscamos descrever, minuciosamente, o compartilhamento no cotidiano de vida das crianças, sendo que, para tanto, optamos pela inserção etnográfica nos contextos investigados. A pesquisa contou com a participação de 10 crianças compreendidas nas faixas etárias (1 – 2 – 3 – 4 – 5 anos), além de suas redes de parentesco e de vizinhança. Cinco crianças eram moradoras do *acampamento* Alexandra Kollontai e cinco do *assentamento* Mário Lago, ambos localizados na microrregião de Ribeirão Preto-SP e vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Foram realizadas imersões de aproximadamente 6 dias no cotidiano de cada criança, sendo descritos em Diário de Campo, os parceiros, os cenários e as principais relações de cuidado e educação da criança nos períodos tempo observados. Ao final de cada imersão etnográfica, foi realizada uma entrevista com os responsáveis pela criança foco da observação, buscando complementar informações acerca do cuidado e do histórico familiar.

A construção deste trabalho deu-se por meio de algumas trilhas introdutórias que se entrelaçam em diversos momentos, mas que podemos apresentar aqui como ‘A Trilha da Pesquisadora’, ‘A Trilha dos Contextos’, ‘A Trilha da Educação e Cuidado Compartilhados’ e ‘A Trilha da Tese’.

A Trilha da Pesquisadora

Há uma história pessoal que compôs indiretamente minha delimitação de objeto e de olhar para este campo de pesquisa. A minha história está intimamente relacionada com o rural, com as famílias extensas e com o compartilhamento do cuidado e da educação, que decorrem desta forma de estar coletiva. Meus pais, João e Maria, tiveram 11 irmãos cada, o que me proporcionou uma convivência intensa com um considerável número de primos, durante toda a vida. Primos e tios já dividiram com minha família, em diversos momentos, a mesma

moradia, compartilhando não só a casa, mas todas as tarefas. Vivenciei, tanto na família materna quanto na paterna, não só a dinâmica das grandes famílias, mas especialmente daquelas que vivem nas cidades pequenas do estado de Minas Gerais. Nasci em Bocaiúva, cidade na região norte do estado de Minas Gerais, com 45.000 habitantes e uma vida intimamente relacionada com o meio rural. Meus avós maternos tinham ali uma fazenda na qual eu passava todo o período de férias, junto com mais uma turma de 10 - 15 crianças, primos de primeiro e de segundo graus. Mesmo tendo me mudado para uma cidade grande ainda bebê, passava em Bocaiúva todos os períodos de férias e feriados. Convivia com crianças que sempre moraram no campo e também com crianças que viviam na cidade pequena, mas que tinham um cotidiano muito próximo do rural.

Com um olhar adulto, vejo que estas experiências no campo me conformaram de uma maneira muito especial. Tenho lembranças de brincadeiras, da relação com os animais, com as árvores, com o escuro, com a chuva, e também com as pessoas, que eram muito diferentes daquilo que experienciava na cidade – na qual o espaço de diversão era basicamente circunscrito ao *shopping center*. Compreendo que o fascínio que eu tinha por estes momentos tem relação com a liberdade de poder brincar fora do espaço doméstico, de transitar por outros espaços, indo, desde muito pequena, de uma casa a outra sozinha – já que a casa de meus avós e as de alguns tios estavam reunidas em alguns quarteirões, numa distância muito próxima, se comparada às da cidade grande. Mesmo eu sendo pequena, fazia estes caminhos, às vezes só, mas quase sempre acompanhada de primos mais velhos, mas por viverem ali dominavam completamente o território. Juntos íamos de quintal em quintal, na casa dos parentes explorando nossas brincadeiras.

Anos mais tarde, construí-me como pesquisadora da infância em contextos rurais, fato que se inicia na graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – (de 2003 a 2007). Naquela época, por meio do movimento estudantil universitário, desenvolvi uma atuação junto aos movimentos sociais ligados à reforma agrária, especialmente com o Movimento Popular pela Reforma Agrária – MPRA –, um agrupamento regional do Triângulo Mineiro que contava apenas com alguns *acampamentos* rurais. Nestes contextos de *acampamentos*, participei de cursos de formação política, assim como de encontros de mulheres e debates sobre educação e produção agroecológica. Fui percebendo nestes espaços uma rica organização coletiva e também diversos elementos de construção de uma subjetividade particular dos indivíduos que deles participavam.

Na ocasião, apresentei uma proposta de extensão universitária junto à UFU, com o objetivo de desenvolver oficinas de brincadeiras e brinquedos nas áreas de *acampamento*. No

entanto, este projeto foi recusado, com a justificativa de que não atenderia um número de crianças significativo. Continuando o trabalho, mesmo que informalmente, foi possível observar o quanto era escassa a presença da universidade nestes espaços. Ela existia, mesmo que ainda incipiente, na forma de alianças políticas entre os movimentos sociais, universitários e camponeses, mas, enquanto ensino, pesquisa e extensão a participação da universidade era praticamente nula, o que contrastava com a relevância regional, política, social e populacional destas áreas de Reforma Agrária. Somavam 162 as áreas rurais ocupadas por movimentos sociais no estado de Minas Gerais de 1999 a 2001, segundo registro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/MG –, sendo que, destas, 113 estavam situadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (Silva, 2011a). Em Uberlândia, das 37 escolas municipais em atividade, 13 estavam situadas na área rural em 2011, dado que desperta a atenção para a importância destes contextos como espaços educacionais e de construção de subjetividades.

Esta reflexão deu origem a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU no período de 2009 a 2011 (Silva, 2011a), com o objetivo de investigar o projeto educacional das escolas e sua relação com as especificidades do meio rural. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, a literatura estudada na área da Educação e das Ciências Sociais, relacionada ao rural, levou-nos a questionamentos, como por exemplo, qual o lugar da infância nos *acampamentos* e *assentamentos* rurais, não apenas no âmbito das instituições formais de educação, mas no cotidiano das famílias, sob a ótica da Psicologia do Desenvolvimento?

Foi este questionamento que me levou ao grupo Subjetividade Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária – SEITERRA FFCLRP/USP –, que vinha desenvolvendo tanto pesquisas acadêmicas quanto um projeto de extensão junto à Ciranda da Educação Infantil¹ no *assentamento* Mário Lago, em Ribeirão Preto/SP. As pesquisas do grupo SEITERRA, até o ano de 2014 vinculadas ao Centro de Investigações do Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI/FFCLRP-USP, e atualmente vinculadas ao Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ/FFCLRP-USP –, relacionam-se: às escolas de educação infantil do/no campo (Silva, 2012; Araújo, 2011); às relações família-escola em área rural (Lima, 2012); às modalidades de educação e cuidado das crianças de até 3 anos em *assentamentos* rurais (Madlum, 2012); à participação infantil nos *assentamentos* rurais (Carvalho,

¹ As Cirandas Infantis são espaços/tempos informais de educação da infância, criados pelo MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

2011; Carvalho, 2012); ao cotidiano da criança de até 3 anos em *assentamentos* rurais (Araújo, 2013); à apropriação da política de educação do campo e do espaço rural na constituição do professor do campo (Bezerra, 2013; Pinheiro, 2014); à participação política e constituição de membros do setor de educação do MST (Rosa, 2013); à articulação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Socioambiental com interface a partir do contexto rural (Silva, 2014b). A integração destas pesquisas vem contribuindo para a construção de conhecimentos que buscam vincular a Psicologia às problemáticas atuais dos territórios rurais (Domingues, 2007; Sánchez-Quintanar, 2009; Leite, Dimenstein, 2013; CFP, 2006, 2013); o grupo explora principalmente aspectos da relação entre a infância e as práticas educativas no meio rural.

O contato com o trabalho da Ciranda Infantil desenvolvido no *Assentamento* Mário Lago também foi de grande importância neste caminho de construção do doutorado, uma vez que me possibilitou vivenciar a dinâmica de um *assentamento* rural, o que me levou a perceber aos poucos em que esta se diferenciava da organização cotidiana dos *acampamentos* com os quais tinha trabalhado até então. A principal diferença que me saltava aos olhos foi a percepção de que, nos *acampamentos*, havia um agrupamento de várias famílias em uma área comum e, no *assentamento*, as famílias se dividiam em lotes muito mais espaçados. Era possível notar também que esta composição espacial configurava experiências distintas de compartilhamento do cotidiano das famílias.

Foi assim que surgiu o problema de investigação que viria a ser perseguido no doutoramento, relacionado à forma como as famílias compartilhavam, cotidianamente, a educação e o cuidado das crianças pequenas, em cada um destes contextos. Desde já levantávamos a hipótese de que haveria uma relação entre a disposição das moradias, a organização dos lotes e da vida cotidiana com o compartilhamento da educação da criança.

A Trilha dos Contextos

Os movimentos de luta pela terra² surgem no Brasil com mais intensidade no momento pós-ditadura militar, caracterizando-se pela pressão popular pela democratização do acesso à

² Movimentos de luta pela terra é uma denominação correntemente utilizada para referir-se aos movimentos sociais organizados no campo brasileiro, reivindicando políticas públicas de reforma agrária.

terra, pleiteando a realização de uma ampla Reforma Agrária redistributiva. Com o lema “Sem Reforma Agrária não há democracia”, surge, em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³ – MST –. Diversos movimentos de luta pela terra surgem então nesta história recente do país, organizando milhares de famílias em ocupações de terras, nos *acampamentos* espalhados por todo o Brasil. Segundo o banco de dados da Luta pela Terra – DATALUTA (NERA, 2014), era 123 o número total de movimentos em atuação em todo o território nacional, de 2000 a 2013, sendo que, destes, o MST era o que reúne mais famílias em ocupações e assentamentos rurais.

As ocupações empreendidas por estes movimentos justificam-se, sobretudo com base na reivindicação da função social da propriedade, prevista na Constituição Federal de 1988. Alguns artigos do capítulo relativo à política agrícola, fundiária e de reforma agrária, especialmente o artigo 186, elencam vários requisitos a serem obedecidos pela propriedade rural: aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho; exploração que favoreça o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores (Alfosin, 2015). Neste sentido, os movimentos ocupam latifúndios que, de alguma maneira, descumpriram a prerrogativa da função social da propriedade, denunciando a sua improdutividade (no caso de grandes latifúndios subexplorados classificados como especulação imobiliária), ou que apresentem algum histórico de dano ambiental ou social, como o uso intensivo de agrotóxicos ou o trabalho escravo. A Reforma Agrária é assim uma política prevista constitucionalmente para ser implantada para a regularização dos desvios na ocupação do solo brasileiro e para a democratização do acesso à terra.

Apresentaremos, em uma sessão específica, as duas áreas nas quais foi desenvolvida a investigação, sendo que ambas foram ocupadas em virtude de descumprimento da função social da propriedade, especialmente no que se refere aos danos ambientais causados pela monocultura canavieira em uma importante área de recarga do Aquífero Guarani, no interior de São Paulo.

Estes dois contextos de investigação, *acampamento* e *assentamento* rural, são, portanto, espaços/tempos característicos deste processo de disputa pela posse de uma propriedade rural, sendo que: os *acampamentos* consistem na reunião de várias famílias que

³ Fonte: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 24.06.15

passam a viver em uma área ocupada como forma de pressionar o governo para terem o direito a esta propriedade; e os *assentamentos* consistem na legitimação de uma propriedade rural através de um Projeto de Reforma Agrária.

No *acampamento*, as famílias se abrigam em residências temporárias, geralmente próximas umas das outras, e esta proximidade dos barracos⁴ leva a uma série de demandas cotidianas, de cooperação ou conflituosas. Existem demandas que necessitam ser resolvidas coletivamente, como, por exemplo, a captação de água, de energia elétrica, espaços de produção coletiva (pequenas lavouras, cozinha coletiva) e o processo jurídico-político de legitimação da posse. Neste espaço/tempo do acampamento rural, portanto, são estabelecidos laços de sociabilidade, alternativa de produção e de sustentação das famílias. Outra característica importante deste contexto é a precariedade da infraestrutura de moradia, enfrentada diariamente pelos moradores. O frio, o calor, a chuva, o granizo, são fatores ambientais que têm sua força duplicada quando em contato com as moradias frágeis.

O período de *acampamento* pode durar alguns meses ou vários anos e há uma progressão temporal vivida pelas famílias entre o *acampamento* e o *assentamento*, sendo que, geralmente, primeiro passam pelo *acampamento* para depois serem assentadas. Na medida em que as conquistas em termos de desapropriação de terras e redistribuição vão sendo galgadas via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA –, vão sendo desenvolvidos os *projetos de assentamentos* (Medeiros, 2002; Balduino, 2004; Fernandes, 2004; Fabrini, 2008).

Após o enfrentamento político e jurídico, mediante a pressão que as famílias e os movimentos sociais empreendem junto ao poder público, podem ser efetivados os *assentamentos*. Nos *assentamentos* rurais há a concessão do uso - atribuída legalmente ao homem, à mulher ou ao casal - ou a titulação - quando ocorre a transmissão da propriedade da terra para os assentados. A escolha de uma ou outra dessas duas formas depende de decisão do poder público. Com a regularização podem iniciar a construção de moradias fixas, de alvenaria, inclusive acessando uma linha de crédito específica para isto. Podem acessar também os créditos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF –, criado para ser um estímulo à produção agrícola. Geralmente em áreas individuais, as famílias assentadas decidem sobre o melhor uso dos recursos e sobre a forma

⁴ Barraco de lona é a maneira como denominam as moradias, geralmente uma montagem de lona, papelão e madeira.

de ocupação dos lotes. Alguns estudos vêm abordando o quanto as estruturas coletivas que existiam no *acampamento* sofrem transformações e podem ser enfraquecidas nos *assentamentos* (Firmiano, 2009; Severi, 2010).

Tomamos então os espaços destes territórios, suas complexas formas de sociabilidade e especificamente as práticas compartilhadas de educação e cuidado das crianças pequenas estabelecidas neles, como contextos de investigação.

Pensando em como a ciência tem se dedicado à compreensão dos territórios rurais em geral, destacamos a necessidade de uma mudança de paradigma à abordagem dos mesmos. Os trabalhos de Gadotti (2000) e Beserra e Damasceno (2004) revelaram que a academia e as políticas públicas têm historicamente visto o campo como um espaço de produção de mercadorias e não como lugar de reprodução da vida. No entanto, alguns estudos recentes como os de Albuquerque (2002), Domingues (2007), Souza (2006), Sánchez- Quintanar (2009), Firmiano (2009), Severi (2010), Leite e Dimenstein, (2013), Silva (2014b) vêm desenvolvendo outro olhar para os contextos rurais, cada um com seu objeto específico de análise. Pode-se dizer que esta tendência recente da ciência, assim como da Psicologia (CFP, 2006, 2013), de considerar o rural como objeto de estudo, valorizando-o e comprometendo-se com o seu desenvolvimento, está relacionada ao reconhecimento destes contextos como espaços particulares de construção da subjetividade, e que, portanto, devem ser considerados, em diálogo e em tensão com uma visão urbano centrada de sujeito.

A concepção urbanocêntrica, que tem como referência a cultura da cidade identificada de forma hegemônica com a ideia errônea de modernidade e desenvolvimento, também vem sendo denunciada por pesquisadores e sujeitos envolvidos com a temática da infância do campo, especialmente por alguns grupos que reivindicam uma proposta educacional sensível também às especificidades desta população, que leve em conta sua realidade cultural (Sodré, 2006; Silva, Felipe & Ramos, 2012; Silva, Pasuch & Silva, 2012; Silva, Silva & Martins, 2013; Cassimiro, Silva & Sodré, 2013). Nas áreas rurais brasileiras, os dados demonstram uma situação de dificuldade de oferta de vagas e de desconhecimento da demanda das famílias por educação infantil, de modo a ser caracterizada a oferta desse serviço como desigual, precária e discriminatória (Rosemberg; Artes, 2012).

Neste sentido, Madlum (2012), a partir de investigação realizada em uma área de *assentamento* rural, indicou que além de empecilhos estruturais para a matrícula das crianças na creche, como a distância das residências, há uma crença de que o cuidado mais adequado para crianças de até três anos seja o cuidado materno. O que justifica o fato de que só buscam a creche quando não há outra opção, pela necessidade de trabalho da mãe fora de casa e pela

inexistência de outra pessoa que possa assumir o cuidado da criança no lugar da mãe. Investigando a existência de uma demanda latente por creches, Madlum (2012) indica que esta demanda não se expressa espontaneamente por vários motivos, como a insegurança dos pais em deixar os filhos na creche, concepções distintas de idade ideal para se deixar o filho sob os cuidados de outrem e a distância da creche como impedimento da participação dos pais do cotidiano escolar, além de gerar um grande dispêndio de tempo e de falta de condições adequadas de transporte para crianças pequenas.

A oferta escassa de creches no campo pode ser compreendida também se considerarmos que elas são fruto de um movimento tipicamente urbano, que surge com a modernização da sociedade e sua organização para o trabalho nas cidades. Temos então o feminismo e a militância pelos direitos da infância galgando uma série de políticas de Educação Infantil, garantindo-a como direito e ampliando o acesso a ela nas grandes cidades (Rosemberg, 2001b), ao passo que este movimento ainda é incipiente e tem suas primeiras manifestações no campo muito recentemente (Barbosa, et al. 2012).

No Censo Escolar do Inep – 2010⁵ verifica-se o baixo índice de crianças pequenas nos territórios rurais atendidas por instituições formais de educação e a intensa desigualdade se comparado com o índice urbano. Sendo que, das crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% para a creche e de 83% para pré-escola. Na tentativa de explorar e compreender esta realidade, o Ministério da Educação (MEC), por meio de Cooperação Técnica com a UFRGS, produziu a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”⁶, MEC/UFRGS (Barbosa, et al. 2012) e, por meio dela, problematizou a diversidade das populações do campo, de forma a destacar a necessidade de consideração da cultura e da lógica própria destes contextos na elaboração e efetivação de uma política pública de compartilhamento da educação e cuidado das crianças pequenas dos territórios rurais.

Este argumento de que existem formas de vida e sociabilidades no campo que carecem de valorização e de reconhecimento, não só pelas políticas públicas, mas também pela academia, parece estar na contramão da ideia de modernidade segundo a qual haveria uma concentração das famílias nas grandes cidades, e que esta tenderia a levar, necessariamente, a

⁵ Informação disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>. Acesso em 29.10.15

⁶ Participamos desta pesquisa compondo a equipe da região sudeste.

um processo de desaparecimento da população do campo. De fato existe um êxodo rural no Brasil, que teve seu momento mais intenso na chamada “Revolução Verde”⁷ da década de 1960. Contudo, o Brasil continua tendo expressiva população, em termos absolutos vivendo no campo, com uma diversidade de modos de viver e de identidades socioculturais vinculadas aos territórios rurais, como os quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, indígenas, pescadores, assalariados rurais. Apenas como ilustração, temos, por exemplo, o dado do Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010), indicando que existiam 8.327.704 unidades domésticas em todo o território rural nacional, com uma, duas ou mais pessoas residindo, ao passo que as unidades domésticas urbanas somavam 42.812.816. Com relação à população de 0-6 anos, haviam 16.044.805 crianças na faixa de 0 a 6 anos de idade, das quais 3.587.210 viviam nas áreas rurais (IBGE, 2010).

Nesta pesquisa seguimos, portanto, uma lealdade com estas crianças do campo⁸, demonstrando empiricamente um aspecto de sua existência, parte de sua cultura e do modo de vida do campo, e a fim de colaborarmos quiçá com a crítica a adaptações inapropriadas de modelos das realidades urbanas para estas crianças. Buscamos compreender e desvelar as especificidades em suas formas de vida e os interesses que as engendra. Mas que interesses são estes? Que especificidades são estas? Quais são as demandas que ensejam? Estas não são perguntas simples de serem respondidas, porque envolvem uma gama de fatores relacionados à vida das crianças no campo, tais como a heterogeneidade do rural, a ocupação econômica e a conformação das famílias. Fatores estes são ainda incipientes na literatura da Psicologia sobre o rural, como anunciado por estudos que se dispuseram a compreender a dinâmica das crianças no meio rural, em contextos distintos, *assentamentos* de reforma agrária ou comunidades (Leal, 2012; Silva & Silva, 2013; Felipe, 2013; Silva, Madlum & Araújo, 2013).

⁷ É denominado “Revolução Verde” o período em meados da década de 1960, que marcou a agricultura com uma intensa mecanização, impulsionada por subsídios estadunidenses, que subjulgou os conhecimentos tradicionais do agricultor à “pacotes” de insumos tecnológicos, e concentrou ainda mais as terras sob a produção no modelo do latifúndio de exportação, tudo isso ocasionando um êxodo rural em massa.

⁸ O uso da expressão é inspirado em Fúlvia Rosemberg, que defendia que, nos embates em torno dos temas que atravessam os estudos das crianças e principalmente as políticas para a infância, o pesquisador é chamado a posicionar-se eticamente em relação à sua lealdade. Ela nos instigava a assumir essa lealdade com as crianças, consideradas como um grupo etário com menor poder na dinâmica das relações sociais.

A Trilha da Educação e Cuidado Compartilhados

Passamos a um breve exame do termo *cuidado* na literatura. A necessidade do cuidado que os seres humanos possuem nos primeiros anos de vida tem uma relação com o nosso desenvolvimento filogenético, marcado pela intensa dependência do bebê humano durante um período prolongado. Os bebês nascem com cérebros que tem um terço do tamanho de cérebro dos adultos, e levam cerca de 6 anos para trocarem a dentição temporárias pela definitiva configurando um estado de fragilidade e dependência até a plena maturação das estruturas biológicas, nos primeiros anos de vida (Leakey, 1997). Montenegro (2001), diferencia a abordagem do cuidado sob diversas perspectivas da ciência. Sua retrospectiva histórica e filosófica do termo nos ajudou a pensar a perspectiva do cuidado da criança no binômio cuidado-educação. Da mesma maneira, revisitar trabalhos que abordavam o compartilhamento nestes contextos, como uma prática cultural de determinados grupos, propiciou a construção de uma perspectiva particular acerca desta temática. Cuidado e educação compartilhados são considerados então como manifestações culturais, próprias de cada contexto, de cada comunidade cultural. São ainda elementos que conformam o desenvolvimento das crianças e propiciam experiências diferenciadas e positivas de aprendizagens.

Segundo Montenegro (2001), a Filosofia e a Enfermagem são duas áreas do conhecimento que fazem referência constante à ideia de cuidado. No entanto, a filosofia fala de um cuidado de si, do cuidar do que se é, enquanto na Enfermagem o termo cuidado geralmente tem uma referência no cuidado externo, do outro. De maneira sucinta, a autora nos apresenta um recorrido do pensamento de alguns grandes filósofos acerca do cuidado: “Na filosofia de Heidegger, o homem é uma constante pergunta, um preocupar-se com, e é essa inquietação que se caracteriza como cuidado” (Montenegro, 2001, p. 80). Heidegger amplia a concepção do cuidar de si para uma dimensão intelectual (*cogitare*) e afetiva (preocupar por). Sócrates, por sua vez, pontua o cuidado como prestar atenção a alguma coisa, sendo que o cuidar de si seria possível por meio dos exercícios socráticos de diálogo, que levariam as pessoas a tomarem a consciência dos valores que regem suas vidas, sem que disso se apercebessem. Em Foucault, temos o cuidar de si no processo de constituição do sujeito, e, por fim, na reflexão filosófica posta ao homem moderno, do cuidado consigo mesmo como necessário e como uma atividade que se assimila à metáfora do ruminar, ao ser, necessariamente, autorreflexiva.

A concepção do cuidado na Enfermagem, em contraposição a esta visão geral, reflexiva e abstrata da filosofia, refere-se ao cuidado externo, do outro, à “atenção concentrada e planejada ao lidar com situações de dependência extrema de quem é cuidado” (Montenegro, 2001, p.85). É uma prestação de serviço técnico de acordo com as necessidades dos pacientes. No entanto, na área da saúde, há nestas tarefas/serviços de cuidado uma indefinição do sentido, uma vez que ora tem uma ênfase na inteligência, ora na emoção. Esta dicotomia está representada, sobretudo, pelo papel de cura, inteligência, geralmente relacionado ao médico, homem, e o cuidado à enfermagem, em sua maior parte, exercida por mulheres. Alves Lima, Heck e outros (2014), em trabalho realizado na região rural de Pelotas –RS, trouxeram contribuições para pensar a saúde numa perspectiva de valorização do saber popular e de cuidados primários, abordando de forma geral os cuidados realizados no núcleo familiar e a centralidade das mulheres neste processo. Os autores, no entanto, indicam a escassez de estudos que abordam a questão do cuidado nas zonas rurais, seja na perspectiva da saúde, na educação ou na sociologia.

Examinando o termo *cuidado* na Educação, sobretudo na Educação Infantil, podemos relacioná-lo ao binômio cuidado-educação. Este foi um dilema da Educação Infantil, uma vez que se atribuíam o termo cuidar, geralmente, às necessidades das crianças de 0-3 anos, enquanto educar era uma ação direcionada aos maiores. As tarefas relacionadas à saúde e ao bem estar do bebê, com uma rotina muito vinculada a estas, como a alimentação, o banho, a troca de fraldas, o sono, a medicação e a cura, a proteção, o consolo, intrinsecamente ligados ao cuidado físico e à dependência destas para a sobrevivência do bebê, diferenciam-se das necessidades da criança um pouco maior. No entanto, há um longo processo de reivindicação e consolidação das creches como espaços de educação e cuidado das crianças, considerando a inseparabilidade deste binômio em toda a Educação Infantil (Montenegro, 2001). O “cuidado” se relaciona assim com atividades de proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança, todas fazendo parte do que chamamos de “educar” (Rossetti-Ferreira, Ramon, Silva, 2002; Barbosa, 2006).

No caso dos(as) trabalhadores(as) das creches, como profissão, o exercício do cuidado se torna complexo e se diferencia de outras profissões, sobretudo pela íntima relação que existe neste espaço, pautada pelo *afeto*, ao mesmo tempo mesclando-se à relação profissional (Montenegro, 2001). As creches surgiram como instituições na intenção de substituir o cuidado materno, em virtude da gradual inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho (Rosemberg, 1996, 2001a, 2001b). Vem daí a relação que historicamente relacionou a creche como substitutiva direta do papel materno de cuidadora das crianças pequenas,

geralmente atribuído à mãe. O debate sobre o cuidado e a educação na Educação Infantil surgiu como parte do movimento de reconhecimento do direito da infância a uma educação de qualidade, desde a Educação Infantil, reivindicando o papel destas instituições em garantir este atendimento. A qualidade da educação infantil, hoje, assenta-se na organização de tempos, atividades, materiais e conteúdos, além de recursos profissionais, que promovam o desenvolvimento saudável das crianças, indo além das tarefas de manutenção da vida. A creche neste contexto, com esta nova demanda, passa de uma instituição assistencialista que guarda as crianças no período de trabalho da mãe para ser um espaço de desenvolvimento integral da infância. Este debate avançou bastante desde a publicação do texto da autora, de forma ainda fazer-se presente nos documentos nacionais e pareceres que sustentam as legislações reguladoras das políticas públicas e orientadoras das práticas na Educação Infantil.

A despeito de uma extensa literatura a este respeito e de iniciativas de fortalecimento das instituições de educação infantil em curso, temos ainda a família e, sobretudo as mulheres (mães, tias, avós, irmãs), como as principais responsáveis pelas práticas de cuidado e educação cotidianas das crianças pequenas. A este respeito, Montenegro (2001) dizia que se surpreendia com a falta de indicação na literatura brasileira de uma ênfase entre o cuidado e a mulher, fato presente amplamente nas discussões da literatura feminista estrangeira.

O compartilhamento pode ser identificado, na literatura relacionada a *acampamentos* e *assentamentos* rurais, dentro de um debate mais amplo sobre a “coletivização” e a “cooperação” nestes contextos, de forma a abordar: a coletividade na vida cotidiana em geral (Groff, Maheirie & Prim, 2009); aspectos da organização cooperativa para a produção agrícola (Scopinho, 2007; Neves, 2011; Weisheimer, 2007; D’Aquino, 2011; Poker, 2011); e também a proposta educacional de movimentos sociais, como por exemplo, do MST (Vendramini, 2007; Martins, Antunes-Rocha & Martins, 2012). Interessa-nos aqui pensar no compartilhamento especificamente relacionado à educação das crianças pequenas, como sujeitos que participam de uma *comunidade cultural*, sendo engendrados em uma série de práticas cotidianas.

Tomamos o *assentamento* e o *acampamento* como *comunidades culturais*, definidas por Rogoff (2005, p. 74) como “grupos de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas”. Nestes contextos, é possível identificarmos um *modo de vida* comum, relacionado, por exemplo, à distância da cidade, à forma de relação com a terra, à moradia.

Deriva desse entendimento o necessário diálogo com Bastos, Alcântara e Ferreira-Santos (2002, p. 5), ao assumir um paradigma de pesquisa cujo propósito primário é “explicar

como a cultura organiza as condições para o desenvolvimento das crianças e como as crianças assimilam estas condições, e simultaneamente acomodam-se a elas”. E também com Cassimiro, Silva e Sodré (2013), para quem:

Cada grupo social não só elabora as dimensões culturais que tornam possíveis a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa a existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. Podemos inferir que o espaço não é neutro, e, portanto, que este pode ser atraente ou não para as crianças, ser estimulante, interessante, brincante ou limitador de aprendizagens, e das diferentes linguagens.(p.227)

O estudo da educação da criança e o seu compartilhamento em cada comunidade cultural pode ser compreendido dentro do escopo de investigações empíricas acerca de modelos diversos de socialização da criança. Segundo Vigotski⁹ (1996a), é o processo de socialização do indivíduo em uma determinada comunidade cultural, numa relação dialética com a maturação biológica, que determina o desenvolvimento humano. Portanto, o fato de estarmos “mergulhados em cultura”, de sermos parte de uma comunidade cultural, nos define e nos particulariza enquanto seres humanos com características e necessidades distintas. Por isto a investigação foi guiada teórica e metodologicamente por conceitos e experiências da Psicologia Cultural do Desenvolvimento humano, num desafio de compor os estudos que tomam a cultura no plano empírico da investigação. Compreendemos, assim como Rabinovich (1994), que “desenvolvimento e contexto formam um todo integrado do qual resulta a manifestação concreta que é a criança em desenvolvimento” (p. 47).

O foco deste estudo não é apenas a criança e suas relações imediatas com a mãe. Ao tomarmos a cultura, o ambiente, o contexto, como fundamentais no plano empírico, deslocamos o foco da criança e da díade mãe-criança, tradicionalmente centrais nas abordagens acerca do desenvolvimento de crianças muito pequenas. Rossetti-Ferreira (1984), em um estudo sobre apego, alerta-nos sobre os estudos unidirecionais, com o foco na criança, deixando de lado os demais envolvidos, e diz que “todo processo relacional é recíproco e bilateral, de forma que o comportamento daquele que interage com a criança também responde à aparência e aos sinais emitidos pela criança” (p.15). Buscamos assim compreender as relações periféricas, identificar outros pares de interação e o papel que estes cumprem na

⁹Ao longo do texto utilizaremos a grafia “Vigotski” para a referência aos textos do autor, ainda que nas haja grafias distintas, com “y” e com “i”, decorrentes de edições mais antigas ou recentes.

educação e cuidado das crianças, como mediadores das vivências e aprendizagens no processo de desenvolvimento.

A Psicologia Cultural (Rogoff, 2003; Valsiner, 2012; Cole, 1996) considera que conhecer as particularidades do desenvolvimento humano em comunidades culturais distintas é de suma importância para desconstruir uma visão homogênea e generalizada da criança, oriunda, em sua maior parte, de pesquisas em comunidades de classe média da Europa e da América do Norte. A padronização do desenvolvimento humano, baseada em categorias preestabelecidas como “capital cultural” e “estilos de vida” (Santillán, 2010), historicamente, levou a uma concepção de desvio do padrão como patológico. Desvestir o olhar do pesquisador desta concepção de “dentro e fora da norma” e explicitar as particularidades culturais, tornou-se então o papel das teorias da Psicologia que passaram a analisar a cultura como objeto empírico. Considerando-se que “todas as sociedades dispõem de técnicas para estimular e corrigir o desenvolvimento dos seus membros, desde o início de sua existência até a idade adulta, bem como para lhes transmitir os valores que lhes permite viver segundo suas normas e necessidades” (Melatti & Melatti, 1985, p.38), cabe à Psicologia desvendar estas técnicas para poder compreender os mecanismos de desenvolvimento de crianças de comunidades culturais distintas.

A Trilha da Tese

Nesta trilha de construção da tese, o aprofundamento teórico foi sendo realizado concomitantemente à imersão no campo de pesquisa e à construção dos dados. Estes processos são apresentados nesta tese da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos a compreensão do compartilhamento da educação e do cuidado pensada segundo o papel da cultura e da coletividade na construção da subjetividade, discussão alicerçada na Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano. Abordaremos também a contribuição de outros estudos que enfocaram a questão do desenvolvimento em determinadas comunidades culturais.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia que guiou todo o processo de construção dos dados. São descritos a seleção dos participantes, os procedimentos e a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos os dois contextos em que se deu a investigação: o *Acampamento* Alexandra Kollontai e o *Assentamento* Mário Lago, buscando situar o leitor, preparando-o para a compreensão dos dados da investigação, descrevendo, ainda que brevemente, o histórico de ocupação destas áreas e sua composição física e social.

No quarto capítulo, dedicamo-nos a apresentar cada um dos participantes da pesquisa e suas trilhas de educação compartilhada, abordando o histórico familiar no *acampamento/assentamento*, seu contexto de vida, a dinâmica familiar e os grupos cotidianos com os quais as crianças se relacionam.

No quinto capítulo, destacamos duas crianças, para enfocar, como uma lupa, os diários de campo, analisando, em suas atividades de compartilhamento, as pessoas, o ambiente (locais/cenários), a participação da criança e a participação do *outro* nas atividades, e enfim, categorizamos as práticas de compartilhamento da educação e do cuidado, tecendo ao final considerações acerca das mesmas.

No sexto capítulo, realizamos um movimento de retorno da lupa do capítulo anterior e ampliamos o olhar para o conjunto dos dados, discutindo dimensões da totalidade expressas nos dados, como: “A dinâmica do grupo de crianças” – com os momentos de brincadeira entre pares de idade guiando o compartilhamento da educação; “A dinâmica do grupo de adultos” – possibilitando-nos duas reflexões específicas, uma acerca do “Histórico de migração como propulsor de práticas coletivas de compartilhamento” e outra relacionada à repetição do paradigma da “Mulher como principal cuidadora”.

E por fim, no sétimo capítulo, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Capítulo 1: Reflexões teóricas sobre o compartilhamento da educação da criança

Os modos de vida da infância, as organizações sociais/comunitárias/familiares de criação de crianças, e especialmente as práticas culturais de educação das crianças, na família e na comunidade, como objeto de pesquisa das Ciências Humanas, podem ser analisados segundo concepções teóricas diversas, da Antropologia, da Sociologia, da Educação ou da Psicologia. As práticas de educação das crianças, tomadas a partir da cultura como objeto de investigação, na Psicologia, são preferencialmente investigadas pela Psicologia Transcultural e pela Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano.

Segundo Valsiner (2012), a Psicologia Transcultural considera que ‘*cultura*’ é um termo descritivo, um organizador extrínseco ou um dispositivo de atribuição causal, de forma que *a pessoa pertence à cultura*. Traça modelos comparativos entre grupos a partir de dados amostrais que caracterizam toda uma população. Neste modelo, “a população é uma representação abstrata completa de todos os membros de uma determinada cultura” (Valsiner, 2012, p.25). Desta forma, cultura, se torna um rótulo supergeneralizado, como se ao dizer de uma americanidade, italianidade ou indianidade pudesse se referir a um conjunto de práticas e comportamentos comuns a toda esta população. A imensa diversidade da população indiana, por exemplo, com línguas distintas sendo faladas em cada comunidade, se dissolveria sob o rótulo de indianidade. As instituições sociais, na perspectiva da Psicologia Transcultural, segundo Valsiner (2012) são desconsideradas.

Já a Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano considera que há uma indissociação entre indivíduo e cultura, sendo que esta é parte inerente das funções psicológicas humanas. A *cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente*, ou seja, é na forma como os indivíduos se relacionam com o mundo que a cultura pode ser exemplificada. A Psicologia Cultural, assim como compreendida por Valsiner (2012), não busca descobrir o estado constante, a causa essencial e inerente de um comportamento, mas parte da concepção de que o organismo é resultado de um processo dinâmico, não cabendo, portanto, classificações generalistas ou polarizações.

A Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano (Cole, 1996; Rogoff, 1993, 2005; Chaudhary, 2004; Anandalaksmi, Chaudhary & Sharma, 2008, Valsiner, 2005, 2012) tem como sua principal base a teoria Histórico-Cultural¹⁰, desenvolvida por Lev Semionovich

¹⁰ Essa perspectiva é denominada também de Sócio-Histórica, ou Sócio-Histórico-Cultural, variando de acordo com leituras de grupos acadêmicos diversos.

Vigotski – no contexto da crítica à psicologia, embasada pelo materialismo histórico-dialético.. A teoria Histórico-Cultural se debruçou sobre a tese de que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão, necessariamente, por meio da socialização, na relação dialética entre o indivíduo e a cultura da sociedade na qual está inserido. Neste sentido, os postulados vigotskianos propõem a superação de dicotomias na compreensão do desenvolvimento humano, tais como: biológico x social, natureza x cultura, indivíduo x ambiente.

Da ampla e complexa Teoria Histórico-Cultural, destacamos a maneira como este pensamento revoluciona a compreensão do desenvolvimento humano na Psicologia, ao utilizar o método do materialismo histórico dialético para pensar a relação entre natureza e cultura na constituição do indivíduo, duas categorias que, em muitas corrente das Psicologia, segundo os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, eram consideradas como unidades independentes. O materialismo histórico dialético compreende que o homem se distingue de qualquer outro animal na medida em que não atua meramente sob a ação dos instintos (natureza), mas está inserido numa estrutura cultural que o compõe e o transforma, mediando suas ações. A célebre passagem d'O Capital (Marx, 1975) descreve como o homem se diferencia das demais espécies ao passo que é capaz de planejar a sua ação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (p. 202)

Temos então um arquiteto que planeja seu trabalho baseado num arcabouço de construções e técnicas as quais ele teve acesso no seu universo cultural. O resultado final das suas ações, do seu planejamento, mobiliza uma série de conhecimentos adquiridos social e historicamente. Logo, o arquiteto se constrói enquanto arquiteto em um grupo social específico, com valores e técnicas próprias.

Vigotski (2009), formula, neste bojo da compreensão das interações entre o indivíduo e a cultura, suas reflexões acerca da imaginação e da criatividade. Esta atividade criadora – de refletir sobre a colmeia e planejá-la, por exemplo é, uma combinação de memória – das experiências de seu universo cultural. com a reprodução de condutas passadas aprendidas e imaginação, que é a transformação destas em experiências singulares.

Pino (2005), explorando a teoria Histórico-Cultural, afirma que esta dialética da relação natureza x cultura na constituição do homem se dá da seguinte maneira: ao transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetos previamente

definidos por ele, o homem transforma a si mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. Este ato de apropriar-se da cultura na qual está inserido como mecanismo de desenvolvimento foi denominado por Vigotski de *internalização* ou *conversão*, uma ação de natureza semiótica que consiste na significação da realidade do plano social para o plano pessoal. A internalização de um plano a outro é sempre realizada por intermédio de outras pessoas, que servem como mediadores.

A internalização, segundo pensada por Vigotski (1996a), é possível dentro de um funcionamento da mente que se divide em funções *psicológicas superiores e elementares*. As *funções psicológicas superiores*, ou *funções culturais*, podem ser definidas como aquelas funções e estruturas desenvolvidas em decorrência da socialização, sendo determinadas pela cultura. São resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais. Há também as *funções psicológicas elementares*, ou naturais, que são aquelas determinadas pela estrutura biológica, transmitidas geneticamente. Ambas tornam-se indissociáveis ao longo do desenvolvimento, uma vez que a biologia/natureza transforma-se sob ação da cultura, e a cultura tem naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, tornando o mecanismo de desenvolvimento complexo e dinâmico.

Para compreender este mecanismo de internalização, Vigotski propõe uma metodologia de pesquisa com ênfase no estudo da mediação das funções psicológicas superiores pelos signos – a mediação semiótica. A semiótica consiste na ciência dos símbolos, dos signos e de seus usos para representar, abstratamente, algo do campo concreto, real. “As pessoas criam signos, utilizando suas histórias de construção de signos, sob orientações de outros seres humanos que estão coletivamente orientados por diferentes instituições sociais, em seu empreendimento de fabricar sentidos” (Valsiner, 2012, p. 65). A mediação semiótica pode ser interpessoal, sempre na relação com o outro, havendo conversas, lutas e persuasões, recheadas de valores semióticos; ou intrapessoal, forma com que a pessoa sente, pensa, age, etc. considerando o certo e o errado, o feio e o bonito, para si mesma (Valsiner, 2012, p.29).

Concordamos ainda com Valsiner (2012) para quem:

Os seres humanos, desde o nascimento até a morte estão operando “sob a influência” do campo altamente heterogêneo e semioticamente codificado, de forma redundante, das sugestões sociais. E neste processo não são meramente passivos, mas reconstróem constantemente estas redes sociais, como participantes ativos. (p.107)

Vigotski (1996a) apresentou quatro níveis de desenvolvimento envolvendo o indivíduo e o ambiente, interrelacionados: microgenético – aonde se dão as experiências de cada instante; ontogenético – experiências que se dão no decorrer da vida do indivíduo; filogenético – da

espécie; e cultural-histórico (ou sociogenético) – que se dá no acúmulo de experiências culturais em décadas e séculos, deixando um legado de tecnologias simbólicas e materiais. Portanto, a dinâmica da microgênese, da ontogênese, da filogênese e do universo cultural-histórico, se dá em todas as instituições sociais e grupos, assim como nos indivíduos que o compõem.

Assim como Vigotski, outros autores importantes da Psicologia do Desenvolvimento consideraram a relevância do contexto social nos processos de desenvolvimento humano, cada um, no entanto, com uma ênfase distinta. Wallon desenvolve a concepção acerca do meio e dos grupos no desenvolvimento humano, e, posteriormente, Bruner enfatiza na relevância da cultura e da construção social do indivíduo. Aproximar destes autores complementa a compreensão do desenvolvimento que vimos construindo de forma a embasar nosso olhar para as práticas de compartilhamento da educação das crianças, sempre situados em grupos, em coletivos, na família e na comunidade (Wallon, 1986), que compõem as práticas culturais e simbólicas de significação cotidianas (Bruner, 1997). Wallon fundamentou parte de sua teoria no materialismo histórico dialético, sobretudo sua concepção da relação homem-meio. Para Wallon a ontogênese é uma sucessão de modos de relação estabelecidos em diferentes meios, com a participação ou não em grupos, que atuam de forma funcional em cada idade e em cada microcultura (Werebe & Nadal-Brulfert, 1986).

Wallon (1986), inicialmente, desenvolve uma distinção entre os tipos de meio, sendo que: o primeiro seria o meio base, aquele das características físico-químico, no qual se dão as interações moleculares; seguido do meio biológico, o da coexistência entre as várias espécies vivas; e por fim o social, como o meio das condições de existência coletiva. O termo “meio”, em si, é empregado pelo autor em dois sentidos, como *ambiente* ou campo de aplicação de condutas, e como *recurso*, ou condição de desenvolvimento, ele é, portanto, ao mesmo tempo, físico e simbólico. O meio para Wallon (1986) é o principal responsável pela modelagem do *eu*, sendo que a consciência individual é sempre modelada pelo ambiente coletivo. Tais modelagens para o autor estão relacionadas à lentidão extrema do desenvolvimento dos seres humanos, determinando uma prolongada dependência de outros indivíduos, que só foi possível graças a uma sociedade organizada e protetora.

A dependência que o recém-nascido tem nos primeiros anos de vida foi relacionada pelo autor com o processo de formação da consciência do Eu, na medida em que passa do estado de completa fusão para a separação do Eu-Outro, o que aconteceria aproximadamente ao final dos três primeiros anos de vida da criança. “O período inicial do psiquismo parece pois, ter sido contrariamente à concepção tradicional, um estado de indivisão entre o que depende da situação exterior ou do próprio sujeito” (Wallon, 1986, p. 162). Neste período,

portanto, temos uma situação em que o ambiente e o sujeito parecem ser uma unidade global e indiscernível, sendo que pouco a pouco, nesta relação com o outro, com o social, o eu se individualiza e se diferencia. A simbiose afetiva inicial dá origem a reações de simpatia que indicam o início da diferenciação do Eu-Outro, evoluindo para o altruísmo (Oliveira, 2011). Tal processo se dá, necessariamente, no embate de posições conflituosas.

O papel do meio neste processo seria o de compor um conjunto mais ou menos durável de circunstancias nas quais se desenvolvem as existências individuais, comportando condições físicas e naturais que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente.

Wallon (1986) dá destaque ainda aos grupos como espaços fundamentais de desenvolvimento do eu. Os grupos podem ter objetivos, formatos, tempos de duração, composição e repartição de tarefas muito diversos entre si. Variam também de acordo com a idade, as aptidões físicas, intelectuais e sociais das crianças. “Na psicogênese da criança, o papel do grupo começa após a primeira infância, por volta dos três anos, quando diminuem a simbiose afetiva e o sincretismo subjetivo que precedem a diferenciação entre o indivíduo e as pessoas do seu meio” (Wallon, 1986, p.178). A família é um dos principais grupos do qual a criança participa, sobretudo nos primeiros anos de vida, sendo aos poucos integrada a outros grupos, como os pares de brincadeira, e o grupo escolar. A família se caracteriza como um grupo na medida em que é a “reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto” (p.171). É nela que a criança inicia as suas aprendizagens de forma geral, estabelece os primeiros vínculos, as primeiras relações. E é no processo de reconhecer-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo em que diferenciar-se dos demais componentes do mesmo, assumindo papéis específicos, que a criança se desenvolve. Com a participação gradualmente estruturada e consciente nos grupos, as crianças podem constituir, portanto, a sua autoestima e autonomia.

Nas discussões sobre o papel dos grupos no desenvolvimento humano, Wallon, no entanto, não avança nas questões propostas por Vigotski acerca da relação entre o indivíduo e a cultura, este esforço foi realizado posteriormente por Bruner (1997), particularmente em sua obra *Atos de Significação*, em que desenvolve a sua concepção de Psicologia Cultural. Ele argumenta que é a cultura, e não a biologia, o que modela a vida e a mente humanas. Dialogando com a Antropologia e as Ciências Sociais, defende que, a não ser pelas contribuições de Vigotski, a Psicologia não se dedicou o suficiente a estudar o quanto o sistema simbólico, construído na cultura, afetou a natureza humana. Não fomos capazes, em sua concepção, de compreender e de explorar cientificamente a ideia de que os seres humanos

estão imersos em um sistema simbólico, expresso sobretudo na linguagem, no qual os indivíduos se baseiam para construir seus significados.

Ele constrói o conceito de Psicologia Popular (*folk psychology*), que seria o compartilhamento de crenças sobre o presente, o passado e o futuro, em um dado grupo. A Psicologia Popular, ou “ciência social popular”, ou “senso comum”, é para o autor “um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm” (Bruner, 1997, p.41). A Psicologia Popular é então aprendida na cultura, desde muito cedo, à medida que utilizamos a linguagem e conduzimos as transações interpessoais necessárias à vida comunal. Sendo que as crenças supõem que todo mundo utiliza um conhecimento partilhado na cultura para executar seus desejos ou ações. É a psicologia popular que domina o estabelecimento das relações cotidianas. Ela se altera frequentemente e é afetada por transações culturais, sendo frequentemente indistinguível da história cultural (Bruner, 1997).

Estes autores construíram um corpo teórico denso que foi delimitando a compreensão do desenvolvimento humano desde a perspectiva histórica e dialética. Eles fundamentaram, na contemporaneidade, novas compreensões acerca do sujeito em ambiente, culturalmente situado, como, por exemplo, no Brasil, a teoria da Rede de Significações - RedSig – (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004) e internacionalmente, Rogoff (2005) e Valsiner (2012) que vêm construindo um campo capaz de ser denominado de Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano.

Embasando-se nas concepções de Vigotski, Wallon, Bruner, assim como em outros autores da linguística e da semiótica, foi desenvolvida a perspectiva teórico - metodológica da Rede de Significações – RedSig –, pelo Centro de Investigações do Desenvolvimento e Educação – CINEDI/FFCLRP/USP. A RedSig parte da concepção de que as interações humanas e os processos de significação são categorias centrais na análise da constituição dos sujeitos. “Como o próprio nome da perspectiva faz alusão, posicionamo-nos no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana” (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004, p. 24).

A RedSig compreende que o *contexto* é constituído pelo ambiente físico e social, pela estrutura organizacional e econômica, sendo sempre guiado por rotinas, funções e regras específicas. “Os contextos são definidos e definem, reciprocamente: as características das pessoas; a história geral e local; os objetivos atuais dos grupos; os sistemas de valores, concepções e crenças; os papéis sociais e posicionamentos; as relações pessoais, profissionais e coletivas” (Rossetti-Ferreira; Amorim & Silva, 2004, p.23).

O contexto é apreendido pela *RedSig*, também como um *circunscrit* do desenvolvimento. Circunscritores são aqueles elementos que de alguma forma estruturam o desenvolvimento, servindo de base para que as pessoas construam seus *self-constraints*, crenças, representações e concepções sobre o mundo (Silva, 2003). Na estruturação do contexto, existe a composição de várias díades de interação, de papéis e contrapapéis que conformam uma rede de significações (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitoria, 1996). Ou seja, os contextos definem e são definidos por relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam determinados papéis, e não outros, dando configuração a interações específicas. Nas interações, as pessoas ocupam distintos papéis e representam múltiplas vozes, e é nesta posição dialética que é construído o si mesmo, ao mesmo tempo contínuo e transitório.

Na contribuição destes autores podemos encontrar amparo para a compreensão do estudo da educação compartilhada em determinados contextos. A partir da compreensão da relação entre o indivíduo, a cultura, o meio, e o ambiente que nos aportam, dispusemo-nos a refletir sobre as práticas de educação e cuidado compartilhadas das crianças no *assentamento* e no *acampamento*, compreendendo a educação compartilhada como parte de práticas de comunidades culturais (Rogoff, 2005), que dialeticamente determinam o desenvolvimento dos indivíduos que a compõem.

1.1 Entendimento de compartilhamento

Passamos a algumas considerações acerca da literatura sobre o *compartilhamento* de cuidado e educação da criança nas práticas sociais e familiares. Foram considerados como compartilhamento aqueles momentos cotidianos em que intencionalmente ou não a educação da criança era partilhada com um ou mais membros de um grupo (adultos ou outras crianças).

Há perspectiva significativa de estudos acerca do compartilhamento que refletem sobre as experiências de grupos considerados coletivistas como os Kibutz (Fox, 1977; Scharf, 2001), a comunidade indiana (Chaudhary, 2004) ou indígena (Silva, 2002). Estes trabalhos constroem a ideia de uma conformação histórica e cultural destes grupos que os levaria ao compartilhamento de diversas dimensões da vida cotidiana, - trabalho, a alimentação e como mais um dos elementos, a educação das crianças pequenas. Sendo assim, estas comunidades culturais possuem elementos marcadores específicos, como a composição das

famílias e a organização dos espaços, que propiciamos compartilhar cotidiano da educação das crianças pequenos.

Apesar de concordarmos com a descrição e análise que estes trabalhos fazem acerca das condições de coletividade destes grupos, ressaltamos a importância de evitar a rotulagem em coletivistas ou individualistas. Esta maneira estanque de analisar cada sociedade esconde a multiplicidade de formas de organização da qual cada uma delas é composta. Por outro lado, interessa-nos abordar os arranjos de compartilhamento como particulares e singulares de determinados grupos – *acampamento* e *assentamento* rural –, que se transformam de acordo com as necessidades individuais, familiares e coletivas.

Chaudhary (2004) vem demonstrando que a realidade é composta por elementos bastante complexos, o que impossibilita defini-la dentro de uma estrutura dicotômica. A autora, ao pensar o individualismo estadunidense, afirma que ele tem sua origem num movimento cultural, político e econômico de dissociação da tradição europeia. Na tentativa de se afirmar enquanto cultura independente da Europa e apagar a dominação dos antigos colonizadores, os estadunidenses buscaram novas formas de relações que impulsionassem a sua ascensão enquanto cultura dominante. E é neste bojo de necessidade social que surge a individualidade como valor, sendo que a história desta comunidade permitiu construir esta como a principal forma de estar entre as pessoas.

Valsiner (2012), na discussão acerca dos modelos da Psicologia que tomam a cultura como elemento de análise, cita a diferença de foco entre Psicologia Transcultural e a Psicologia Cultural na consideração acerca do individualismo e do coletivismo, respectivamente. A Psicologia Transcultural, mediante pesquisa de amostragem da população, classifica as populações como essencialmente individualistas (citando como principal referência os estadunidenses), ou coletivistas (no caso tendo como expoentes os indianos e japoneses). A Psicologia Cultural propõe, em contrapartida, uma ausência de polarizações, de forma que todas as pessoas e unidades sociais possam ser reconhecidas como tendo, ao mesmo tempo, aspectos individualistas e coletivistas. Considera, portanto, que “a totalidade é dinâmica e que é o relacionamento entre os dois opostos que gera todos os resultados” (Valsiner, 2012, p.71). Num *sistema grupal dinâmico*, o compartilhamento da educação e do cuidado, da forma como entendemos, estaria presente em todas as unidades grupais, assumindo formas diferenciadas em cada uma. As ações de compartilhamento do cotidiano, das tarefas de produção e de reprodução da vida, não podem ser vinculadas de forma genérica a grupos considerados coletivistas e consideradas inexistentes em grupos individualistas. Reduz-se o espectro do olhar para as famílias enquanto “comunidades mínimas” (Valsiner,

1989) na tentativa de apreender a diversidade das formas de organização para o cuidado cotidiano das crianças pequenas.

Para superar as dicotomias e apreender o dinamismo, dentro de uma complexidade, o pesquisador da Psicologia Cultural decodifica o funcionamento dos grupos sociais, impressos nas interações entre os indivíduos e imersos em seu universo semiótico de práticas sociais. Alguns estudos foram destacados exatamente terem como característica de análise alguma dimensão das práticas sociais relacionadas ao cuidado e à educação das crianças, empreendida por indivíduos em determinadas comunidades culturais.

1.2 O compartilhamento em comunidades culturais

Rogoff (1993) tem como principal objeto de estudo a *participação guiada*, que é o processo no qual os papéis que desempenham a criança e o seu cuidador estão entrelaçados, de tal maneira que as interações rotineiras entre eles e a forma como se organizam as atividades proporcionam à criança oportunidades de aprendizagem, tanto implícitas quanto explícitas. Interessada em compreender os processos de aprendizagem que levariam ao desenvolvimento cognitivo da criança, Rogoff (1993) investiga a relação entre as funções do indivíduo e do entorno social neste aprendizado. Baseada nas ideias de White e Siegel (1984), que propõem que o desenvolvimento cognitivo consiste na ampliação progressiva dos contextos em que a criança se desenvolve, sendo que as primeiras formas de participação da criança e suas destrezas estão apoiadas em um entorno próximo ao lar e gradualmente elas seriam capazes de se desenvolver em cenários familiares cada vez mais amplos. As instituições econômicas, religiosas, políticas, educacionais, assim como sistemas informais de práticas dos quais as pessoas participam, são consideradas por Rogoff (1993) como instituições da cultura, e funcionam como canalizadores do desenvolvimento cognitivo. São estas que, dentre outras atividades sociais, contribuem para a organização das atividades dos indivíduos, relacionando-se entre si de muitas maneiras. A sociedade é considerada, portanto como um sistema dinâmico, que reorganiza a si mesmo, ao mesmo tempo em que mantém seu estado constante. As instituições que compõem a sociedade estariam todas inter-relacionadas, realinhando-se sempre em termos de papel e poder. Além disso, a sociedade é um sistema aberto, como todos os fenômenos biológicos, psicológicos e sociais, e sua organização sistêmica torna-se possível devido à relação de troca com o ambiente.

Esta concepção pode ser posta em diálogo com a noção de Zittoun (2006) de que os recursos do ambiente natural são também um núcleo do funcionamento da sociedade. Neste sentido, o ambiente e os elementos da natureza podem ser considerados como produtos culturais, os quais, então, tornam-se parte de um contexto social de recursos simbólicos.

Rogoff (1993) nos traz ainda a noção de *intersubjetividade*, como a mútua compreensão que se estabelece na relação de duas pessoas. Considerando que a criança busca o adulto para ajudá-la a resolver o que ela não consegue, assim como para interpretar situações ambíguas desde o ponto de vista infantil, o momento da comunicação com o outro/adulto ou criança mais velha propicia a construção de uma compreensão compartilhada de um evento, e é de suma importância para o desenvolvimento. Sendo assim, “a comunicação verbal e não verbal é uma atividade social que pode ser considerada como a ponte entre duas interpretações de uma mesma situação” (Rogoff, 1993, p. 104). De acordo com Vigotski (1996a), a intersubjetividade proporciona o fundamento da comunicação, possibilitando a ampliação da compreensão infantil até informações e atividades novas. Reconhecendo a intersubjetividade como base na qual se estruturam as relações de aprendizagem, Rogoff (1993, p. 180) sugere que “a participação cotidiana das crianças e adultos em atividades compartilhadas contribui para um rápido progresso das crianças em chegar a ser participantes hábeis, na vida social e intelectual da sociedade em que vivem”.

A intersubjetividade se dá em todas as relações estabelecidas pela criança, é quando há um companheiro (Rogoff, 1993), um par. No entanto, é importante, no nível analítico, diferenciar a comunicação entre a criança e os adultos e entre as crianças e os pares de idade. A interação com adultos ou outras crianças proporciona à criança o estabelecimento do compartilhamento de sentidos, permite que haja um salto conceitual, quando, por exemplo, ela é capaz de executar, com a ajuda de um companheiro, uma tarefa que sozinha não alcançaria. Quando deslocamos o foco para a relação entre os pares de idade percebemos que as crianças passam muito mais tempo entre outras crianças do que com adultos. Em algumas culturas, é comum que o cuidado dos bebês e das crianças menores seja de responsabilidade das outras crianças, de 5-10 anos, sendo que os adultos apenas supervisionam as suas ações por algum tempo, indo aos poucos delegando mais e mais funções de cuidado dos menores aos maiores.

No início dos anos 1990, quando Rogoff iniciava os seus escritos acerca da Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano, havia pouca pesquisa que mostrasse de fato as interações entre estas crianças fora de situações laboratoriais, nos contextos de vida e desenvolvimento no qual estão inseridas (Rogoff, 1993). Neste sentido, Rogoff (1993)

salientava a necessidade de estudos sobre o impacto dos companheiros e das convenções sociais no cotidiano dos grupos sociais, uma vez que estas relações não estão descritas por variáveis definidas e não podem ser examinadas pelos estudos correlacionais e experimentais de laboratório.

Segundo Fonseca e Bastos (2001):

as práticas de criação de filhos prevalentes em uma comunidade estão diretamente associadas às metas e modelos que a organizam, de forma a dar significado a cada grupo cultural, tornando-os adaptados a uma ecologia particular. Assim, cada grupo social e, mais especificamente, cada grupo familiar, há de possuir modos de criação e educação de filhos partilhados culturalmente, imprimindo a cada contexto específico um estilo que define a sua adaptabilidade. Dessa forma, cada indivíduo tem em si características que se articulam com seu meio e o distingue de outros pela absorção dos valores e normas que compõem seu ambiente.(p.83)

Rogoff (2003), em seu trabalho “A natureza cultural do desenvolvimento humano”, descreve diversas particularidades culturais nas práticas de criação de crianças em algumas comunidades culturais, como da Guatemala, África do Sul, Estados Unidos, entre outros, comparando-os. A autora relaciona as formas de educação e cuidado em cada comunidade cultural ao desenvolvimento de habilidades também distintas. Por exemplo, a autonomia explicitada e as atividades de cuidado das crianças menores são desenvolvidas por crianças da Guatemala desde os 5 anos, enquanto, nos Estados Unidos, a média é que as crianças comecem a assumir estes papéis aos 10 anos. Da mesma forma, crianças da República do Congo manuseiam facas, lanças, arpões e machados, logo que aprendem a caminhar, o que é incomum nos Estados Unidos.

Por sua vez, o trabalho de Rabinovich e Carvalho (2001) teve como objetivo analisar alguns aspectos do contexto em que o desenvolvimento da criança ocorre, e verificar as implicações deste contexto sobre o desenvolvimento, especificamente sobre a marcha, comparando um grupo paulistano de crianças com um grupo do povo !Kung, no deserto do Kalahari, sudeste da África. As autoras fazem inter-relações entre o “modo de vida” e os resultados da testagem das crianças para algumas habilidades. Desta forma, associaram o tempo do “sentar” com a oportunidade oferecida às crianças para isto, sendo que as crianças paulistanas, que permaneciam muito tempo deitadas, sozinhas, enquanto as mães trabalhavam, sentaram depois das crianças !Kung, às quais era oferecida a possibilidade de acompanhar as tarefas das mães, na posição vertical. Por sua vez, o andar foi associado à autonomia, sendo que, na testagem das crianças paulistanas, 44% andam antes dos 12 meses e das crianças !Kung, 80% andam antes dos 12 meses. O andar independente das crianças !Kung, antes das crianças paulistanas, foi associado diretamente à necessidade da criança

sobreviver, liberando a mãe para as atividades de caça e coleta. As mães !Kung usam um carregador que mantém as crianças amarradas na vertical, junto ao seu corpo, o que possibilita, segundo as autoras, um desenvolvimento psiconeurológico específico:

o modo de carregar a criança na bolsa “kaross” colocada lateralmente possibilita uma ampla visão pela criança, não apenas do ponto de vista da mãe quando carregada às costas, e da visão apenas da mãe quando carregada à frente do corpo da mãe, na posição vertical em que a criança é mantida nas longas caminhadas maternas favorece o fortalecimento dos músculos da nuca e o desenvolvimento céfalo-caudal. A organização postural é favorecida pelos estímulos cinestésicos e da equilíbrio. A liberdade das mãos favorece coordenação viso-motora. Todos os poucos objetos são colocados à disposição da criança, sem restrições, assim que ela possa manejá-los. Deste modo, um conjunto de fatores diretamente associados ao modo de vida resulta em uma marcha independente precoce (Rabinovich & Carvalho, 2001, p.20)

É importante destacar que, fora estas diferenças marcantes entre o desenvolvimento das crianças da comunidade !Kung e das paulistanas, houve também diferenças significativas dentro da própria comunidade de paulistanas. Isto reforça a necessidade de cautela que vimos apontando neste trabalho, ao descrever uma comunidade cultural de forma homogênea. O andar independente entre as crianças paulistanas ocorre em épocas distintas, podendo ser subdividido em dois grupos: um grupo de crianças que andam até 13 meses e outro grupo entre 14 e 16 meses, variando de acordo com as oportunidades de autonomia de cada experiência. Como condicionantes do desenvolvimento do andar independente, as autoras indicam: o espaço de locomoção; os objetos que suportem esta locomoção e a orientem; um sistema de crenças parentais que apoie as ações da criança; um conjunto de práticas sócio-simbólicas de cuidados que concretize estas possibilidades.

O trabalho antropológico de Melatti e Melatti (1985) descreveu as formas de socialização das crianças Marubo, índios do sudoeste do Amazônia. Indicam que as mulheres Marubo possuem recursos para estimular e evitar a concepção, e também para abortar, que consistem em partes de vegetais ingeridos, esfregados em seu corpo e cânticos entoados por curandeiros. Com relação à privatização e à coletivização do cuidado entre as crianças desta tribo, podemos identificar, na descrição de Melatti e Melatti (1985), uma forte ligação da criança com a mãe e com os irmãos, “mesmo quando começa a andar a vida da criança continua a girar em torno da mãe” (p.44). Quando a mãe está com um recém-nascido, um espaço na maloca – aonde vivem várias famílias – pode ser cercado com uma esteira para poder melhor lhes abrigar. Porém, na ausência da mãe, outras mulheres, avós ou tias podem oferecer o seio à criança para acalmá-la, e o desmame também é realizado deixando-se a criança aos cuidados de outras mulheres, afastada do peito da mãe. Até o final da infância, os

laços mais fortes da criança são com seus pais e irmãos: “Se um menino se desloca de uma maloca para outra, a passeio (...) ele não se sentirá à vontade se não estiver acompanhado de outro membro da sua família elementar.” (p.50). Destaque para o fato de que, embora haja uma iniciação da participação das crianças nas práticas culturais da comunidade desde os primeiros meses, até aproximadamente os sete anos de idade, a sua convivência se dá basicamente entre as mulheres. Só nesta idade os meninos começam a conviver mais com os homens, acompanhando-lhes nas caçadas.

Ainda na linha das pesquisas sobre processos de socialização e educação familiares em comunidades culturais, destacamos o trabalho de Casa-Nova (2005), que reflete sobre uma comunidade de ciganos da periferia da cidade do Porto, Portugal. A pesquisa foi desenvolvida nos locais de trabalho e de residência das famílias e abordou práticas cotidianas que configurariam a socialização da família e da comunidade. Toda a comunidade cigana foi considerada sujeito de investigação, portanto, não houve uma delimitação das faixas etárias, mas considerou de forma geral uma intergeracionalidade. O trabalho concluiu que há uma presença marcante neste grupo de uma identidade, que ele chama de *habitus*, ligado à etnia, que é passada de geração para geração por meio das práticas educacionais informais.

Neste mesmo sentido, Santillán (2010) apresenta reflexões sobre iniciativas domésticas e cotidianas relativas à criança e ao cuidado infantil em bairros populares de Buenos Aires, Argentina. Destacamos o fato de a pesquisa dar visibilidade para a ação de outros adultos no cuidado com a criança pequena, uma vez que envolveu todos aqueles ligados diretamente às crianças, como pais e mães, mas também vizinhos e agentes estatais, e analisou as significações que eles constroem sobre a criança e o cuidado infantil nestas comunidades. A autora apresenta olhares para a infância não só na perspectiva privada e doméstica, mas também aspectos de sua educação que se constroem na sociabilidade e nas trocas que se dão no espaço do bairro em que vivem.

Identificamos em alguns destes trabalhos que as crenças e os significados atribuídos à infância pelos pais e demais adultos que a cercam são condicionantes culturais do desenvolvimento das crianças, sendo que há trabalhos que indicam o estudo das crenças como objeto principal de investigação (Santillán, 2010) e outros apenas as consideram como variáveis (Rabinovich & Carvalho, 2001; Rogoff, 2003; Melatti & Melatti, 1985).

As crenças e significados que os pais e demais adultos atribuem à infância são amplamente estudados pela Psicologia, sob diversas perspectivas (Sigel, McGillicuddy-Delisi & Goodnow, 1992; Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006; Lordelo, Fonseca & Araujo, 2000). Nesta investigação, não é nosso objetivo específico estudar as crenças sobre a infância nas

comunidades culturais em questão, porém, é importante considerá-las, uma vez que a relação dialética destas com a comunidade cultural influencia a organização do cotidiano das crianças, coletivizando-o ou privatizando-o. As crenças são um elemento do contexto, e o comportamento do indivíduo está intimamente relacionado ao seu meio imediato e distante (Bahia, Magalhães & Pontes, 2011).

Segundo o modelo do nicho de desenvolvimento de Harkness e Super (1994), para se estudar o desenvolvimento infantil, deve ser feita uma caracterização do sistema no qual ela está inserida, incluindo como principais subsistemas, o ambiente físico e social da criança e as crenças e práticas de seus cuidadores, as *ethnotheorias* parentais. Harkness e Super (1992) estudaram especificamente as *ethnotheorias* parentais, que caracterizaram como sendo o conjunto organizado de ideias que estão implícitas na atividade cotidiana: julgamentos, escolhas e decisões dos cuidadores, agindo como modelos para suas práticas parentais. Estes autores compararam a concepção de pais sobre os filhos e a influência em seu comportamento em duas comunidades culturais distintas: Kipsigis, uma província do Kenya, e Cambridge, uma cidade inglesa. Demonstraram como as *ethnotheorias* parentais geram diferentes organizações de rotinas das crianças e também desenvolvem competências culturais diversas. Identificaram que os pais de Kipsigis tinham como valores importantes a serem desenvolvidos por seus filhos: o respeito, a obediência, responsabilidade, a inteligência, a honestidade e o bom coração. E os pais de Cambridge consideravam importantes: a inteligência, a independência, a flexibilidade, a adaptabilidade e o individualismo (*self-reliance*). O modo de vida das crianças na comunidade de Kipsigis consiste na escolarização primária e na ajuda às famílias no trabalho de agricultores no campo; este trabalho é a sua perspectiva de vida adulta. Por sua vez, as crianças de Cambridge têm um longo período de escolarização, tanto diário quanto ao longo da vida, e possuem perspectivas de trabalho externo à suas casas e que não estão ligados necessariamente à profissão de seus pais.

O estudo *Ethnotheorias Parentais Através de Culturas*, coordenado por Heidi Keller, teve como objetivo investigar a relação entre *ethnotheorias* de mães e avós e a educação da criança em diversas culturas, assim como ver como o comportamento materno se relacionava com as *ethnotheorias*. A pesquisa comparou famílias de diferentes contextos sócio culturais, como de Berlin (Alemanha), Los Angeles (EUA), e também de áreas rurais e urbanas de Cameroon (Índia), sendo que participaram mães e avós de crianças de 3 meses de idade. Desta investigação, tivemos acesso apenas ao relato da experiência na zona rural de Gujarat, Cameroon, Índia, que foi publicado por Anandalakshmy, Chaudhary e Sharma (2008). Nesta parte da pesquisa, utilizou-se de questionários, de vídeo gravações sobre comportamentos de

crianças e de cartões contendo atividades dos bebês. Estes instrumentos mediarão as conversas com as mulheres, norteadas pela seguinte questão: qual é um bom comportamento materno e o que é mais importante para um bebê de três meses? Os procedimentos foram realizados num primeiro momento e repetidos após 19 meses. Os resultados da pesquisa discutem sobre a dificuldade de quantificar o número de pessoas que compartilham a mesma residência nos territórios, fato recorrente na Índia, sobretudo na parte rural, devido a ocorrência de famílias numerosas. As pesquisadoras relataram ainda uma dificuldade de quantificar a renda mensal ou as propriedades da família, devido à informalidade do trabalho dos seus membros, sobretudo dos homens.

Em outra publicação, Chaudhary (2004) discute a partir da Psicologia Cultural suas pesquisas realizadas na comunidade cultural indiana, tendo abordado de forma ampla e dinâmica sobre a realidade social das crianças nestes contextos. Para tanto escutou mães, psicólogos, pesquisadores, políticos e pessoas comuns, falando sobre as crianças, as infâncias e as formas de vida desta população. Destaca a heterogeneidade e a complexidade cultural das formas de vida e organização da população indiana e a forma como isto se manifesta nas práticas de educação e cuidado das crianças. A autora caracteriza as famílias indianas cunhando o termo familismo (*familism*), em contraste com o individualismo, afirmando a centralidade das instituições familiares nas relações desta população. Temos então um grupo em que o casamento e as crianças são assuntos comuns, sobretudo entre as mulheres. Apesar de indicar transformações históricas nestes papéis das mulheres como esposa e mãe, afirma que estes estão construídos de forma profunda como marcas identitárias destas mulheres. O *familismo* indiano versus o individualismo do ocidente pode ser relacionado, por exemplo, à amamentação por livre demanda que as mães indianas proporcionam aos bebês, em comparação com a amamentação regrada, seguindo um padrão cultural ocidental.

A urbanização e a mobilidade são fatores indicados por Chaudhary (2004) como importantes motores de algumas transformações que estariam ocorrendo na família indiana. No entanto, em comparação com a população ocidental, particularmente individualista, a população indiana pode ser descrita como coletivista ou simplesmente dual. O dual, por exemplo, pode ser identificado comparando-se as práticas culturais dos centros urbanos com aquelas de pequenas comunidades rurais distantes na Índia. Nas comunidades rurais distantes, é comum que as jovens mães tenham, durante todo o tempo, a ajuda de outras mulheres na criação dos seus filhos, geralmente pertencentes à rede da família extensa. Já entre as famílias indianas urbanas, é mais comum a ocorrência de famílias nucleares, nas quais as mães não contam com apoio permanente de outros neste processo.

A situação das crianças indianas também foi apontada no estudo como largamente impactada pela condição social e econômica da família, assim como pelo número de membros que a compõe. As visitas e a família extensa foram outros fatores considerados por Chaudhary (2004) como responsáveis pela inclusão de novas experiências de educação e cuidado das crianças.

O estudo de Ruela e Moura (2007) embasado também nas contribuições de Harnkess e Super (1994) acerca das ethnoteorias parentais e, de forma geral, partilhando da perspectiva sociocultural, buscou caracterizar o que denominou de nicho de desenvolvimento rural brasileiro. Neste sentido, as autoras denunciam o quanto o conhecimento produzido em Psicologia do Desenvolvimento focaliza grupos pós-industriais (europeus ou norte americanos) e sobretudo urbanos, e assim como vimos defendendo neste nosso trabalho, buscam particularizar a abordagem sobre a infância, a parentalidade e as práticas de educação de uma comunidade rural de 500 habitantes, do interior do estado do Rio de Janeiro. Por meio de um Inventário do Nicho de Desenvolvimento caracterizaram o ambiente físico e social, assim como crenças e práticas de mães direcionadas aos bebês de 1 mês a 1 ano e 9 meses. A pesquisa relata a importância para as mães, da rede social de apoio, com os laços familiares e de amizade que se estruturam na comunidade e que também contribuem para o desenvolvimento social das crianças. Sendo assim, classifica a forma de cuidado nesta comunidade como “compartilhado”, na medida em que a criação dos filhos não é exclusiva da família nuclear, o que configura a inclusão dos bebês como membros de uma determinada cultura; nesta rede, destaca o papel das avós maternas e, em geral, de mulheres, como as principais responsáveis pelas crianças. Por fim as autoras apontam a necessidade de uma ampliação os estudos sobre o desenvolvimento e o ambiente sociocultural desta e de outras comunidades rurais.

Para fins do objeto desta tese, podemos apreender destes trabalhos as seguintes conclusões: uma marca característica do compartilhamento, dentro de uma rede social de apoio, típica das comunidades rurais (Ruela e Moura, 2007); maior compartilhamento na rede de família extensa no meio rural em comparação com os centros urbanos (Chaudhary, 2004); o cuidado centrado no grupo de mulheres (Mellati & Mellati, 1985); há uma imersão gradual da criança no universo cultural da comunidade, uma vez que está circunscrita ao universo imediato da família elementar, até aproximadamente os sete anos (Mellati & Mellati, 1985; Rogoff, 1993; Santillan, 2010).

Capítulo 2: Metodologia

2.1 Considerações metodológicas

A Psicologia Cultural tem um modelo epistêmico de investigação que considera que há uma ênfase explícita e de localização central reservada para a subjetividade do pesquisador, que experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal (Valsiner, 2012). Portanto, consideramos que a objetividade na ciência emerge de um processo profundamente subjetivo, sendo que a observação que o pesquisador faz dos outros está sempre baseada na síntese subjetiva de sua experiência de vida, junto ao "comportamento" objetivo dos outros.

Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecemos a implicação inevitável das experiências e crenças do pesquisador na construção dos dados, e posicionamo-nos como um *pesquisador-ferramenteiro*, que constrói seu kit de ferramentas, seu instrumento para a produção do conhecimento (Rossetti-Ferreira, et al., 2008), também reconhecemos a relatividade de nosso olhar diante da complexidade e da dinâmica da realidade.

Como neste estudo nos interessamos por uma dimensão das práticas de educação das crianças, circunscrita à família e ao cotidiano dessa em suas comunidades culturais, nossa principal ferramenta de pesquisa foi a observação de cunho etnográfico.

O SEITERRA possui duas experiências de pesquisa anteriores a esta que tiveram a inserção etnográfica como proposta metodológica. Na pesquisa de Silva (2012), o objetivo da investigação foi compreender as vivências das crianças nas turmas de educação infantil de dois *assentamentos* rurais e analisar significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos. A inserção etnográfica da pesquisadora se deu por meio da imersão em duas comunidades escolares, com o acompanhamento de turmas da educação infantil pelo período de 30 dias em cada turma. Em um dos *assentamentos* (*Assentamento A*), ficou hospedada na casa de uma família. No caso do *Assentamento B*, hospedou-se na cidade próxima à comunidade. A pesquisa que Araújo (2013) desenvolveu no mestrado, por sua vez, teve a hospedagem na residência das famílias assentadas como procedimento central na construção dos dados. Seu objetivo foi pesquisar o cotidiano da criança de 0-3 anos em *assentamentos* rurais e o procedimento de inserção se deu por meio da observação de 3 crianças pelo período de 1 mês cada uma, com a permanência integral da pesquisadora na residência da criança-foco da observação durante este período.

Estas experiências do SEITERRA foram construídas a partir de um desdobramento do que, na perspectiva de *RedSig*, define-se como o necessário “mergulho” do pesquisador na situação investigada. Trata-se de uma vivência inicial que aproxima o pesquisador da realidade, com duração que permita que os vários elementos presentes no contexto investigado sejam cuidadosamente descritos. No Diário de Campo, é anotado *quem, o que, onde e quando* ocorrem os episódios relacionados ao objeto de pesquisa. Segundo a *RedSig*, este é um momento inicial da pesquisa e após este momento é que se dá a construção das ferramentas de sistematização dos dados. Optamos por estender a permanência no campo de pesquisa e por tomar os Diários de Campo como principais ferramentas na construção dos dados. Portanto, foi necessário aprofundarmos nas leituras sobre a etnografia, que nos permitissem problematizar estas escolhas. O trabalho etnográfico em instituição escolar de Rockwell (2009) e Ezpeleta e Rockwell (1986) foram importantes inspirações para o desenvolvimento destes trabalhos anteriores do SEITERRA.

Como são trabalhos de Psicologia, e não de Antropologia, e o objetivo final não é a construção de uma etnografia sobre um aspecto da via cultural destes grupos, e sim compreender um aspecto psicológico dos mesmos, consideramos que realizamos uma inserção orientada pelos referentes da etnografia, reconhecendo que existe convergências teóricas e metodológicas entre as duas áreas. Nesta investigação, buscamos realizar leituras de antropólogos que auxiliam a delinear a inserção no campo, os conflitos com a permanência, a aproximação e o distanciamento necessários ao objeto de estudo assim como os desafios para a descrição densa dos fatos em Diário de Campo.

Buscamos, ao longo de todo o trabalho, desenvolver um cuidado com o método da pesquisa, com a estrutura dos dados e com a descrição densa. Segundo Malinowski (1986), escola britânica de Antropologia, os princípios metodológicos podem ser agrupados em três tópicos principais:

- 1) Ter objetivos verdadeiramente científicos, conhecendo os valores e critérios da moderna etnografia. Neste sentido, construímos os nossos objetivos científicos de investigação nestas comunidades, embasados por teorias da Psicologia (Vigotski, 2000, 2004; Rossetti-Ferreira; Amorim & Silva, 2004; Rogoff, 2003; Valsiner, 2012) e por questões próprias destes espaços já colocadas por estudos iniciais da psicologia em áreas rurais (Domingues, 2007; Sanchez-Quintanar, 2009; Firmiano, 2009; Severi, 2010; Silva, 2012).

- 2) Criar condições adequadas para o trabalho, o que significa viver realmente entre os sujeitos de pesquisa. A partir da inserção nos contextos de pesquisa, por meio das atividades de extensão e pesquisa realizadas anteriormente, criamos as condições para o desenvolvimento deste trabalho, inserindo-nos nas comunidades e permanecendo um tempo em seu meio, estabelecendo

relações que possibilitaram compreender aspectos da sua organização para o cuidado e a educação da criança pequena. A inserção e as relações com o *assentamento* e o *acampamento* não se reduziram aos dias de observação de cada criança. Ao contrário, foi possível participar da vida das duas comunidades em diferentes momentos da organização de seus cotidianos.

3) Aplicar métodos especiais de coleta, manipulação e registro dos dados. Desenvolvemos os métodos de registro dos dados, aprimorando os Diários de Campo e lapidando as observações segundo os nossos objetivos.

Malinowski (1986) nos auxilia a pensar em como, no cotidiano da etnografia, as pessoas se acostumam com o pesquisador:

à medida que os nativos foram me vendo constantemente, todos os dias, deixaram de ficar interessados, alarmados ou inibidos pela minha presença. Deixei de ser um elemento perturbador que, com a minha aproximação alterava a vida tribal que pretendia estudar (...) eles passaram a me encarar como uma parte em suas vidas, um mal ou incômodo necessário (...) (p.31)

É importante que o pesquisador tenha a sensibilidade para permanecer, no contexto estudado, tempo suficiente para se tornar comum, para não incomodar, para poder perceber os elementos cotidianos relevantes para a sua investigação. No entanto, é importante que neste mergulho, nesta aproximação e vivência intensas, ele também mantenha um ponto de refúgio, uma possibilidade de afastamento para um lugar aonde ele possa se sentir confortável, em contato com o que lhe é comum. Esta convivência intensa com um grupo cultural diferente gera no pesquisador uma sensação de solidão e a necessidade de buscar o que lhe é comum. Pontos de refúgio podem ser criados, mas eles não devem ser distantes do grupo pesquisado a ponto do pesquisador realizar apenas visitas esporádicas ao campo.

Há uma grande diferença entre um mergulho esporádico na vida dos nativos e ficar realmente em contato com eles (...) Para o etnógrafo, estar em contato significa que, a vida na aldeia, a princípio uma aventura estranha, às vezes desagradável, às vezes extremamente interessante, logo adquire um curso natural, em harmonia com o ambiente. (Malinowski, 1986, p.30)

Com relação à estruturação dos dados, Malinowski (1986) previne que devemos ir a campo com uma série de questões, que irão guiar a nossa observação, porém é necessário um esforço para nos desvestirmos das concepções. Nesta inserção que realizamos no campo, buscamos, primeiramente, levantar o maior número de casos, de fatos, de falas, de interações em que se relacionam as crianças foco das observações. Os relatos de forma ampla possibilitam uma análise complexa, sob diversas perspectivas, de forma que possam responder as várias perguntas da investigação.

Contudo, se Malinowski (1986) auxilia a pensar a permanência do pesquisador no campo e a estruturação dos dados, por outro lado ele pensava em descrever uma cultura em sua totalidade. Estudou o sistema de trocas das tribos do arquipélago da Nova Guiné, buscando dar conta da complexidade do todo desta organização. Juntamente com Geertz (1989), assumimos a postura de que a totalidade é complexa, portanto, estudamos sempre questões específicas, dentro de uma totalidade. Deste modo, nesta investigação, a intenção não é generalizar o que identificamos como práticas de educação compartilhadas das crianças do *acampamento* e *assentamento* como práticas de *assentamentos* e de *acampamentos* em geral, e sim abordar como estes grupos familiares específicos compartilham a educação da criança de 0-6 anos.

A etnografia para Geertz (1989) é a busca das camadas de significado através da observação. A descrição é necessária porque ela dá a especificidade das significações. Tomando o significado como unidade de análise, a construção dos dados então se torna a descrição das explicações pessoais.

O homem é um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1989, p.15)

O autor afirma que a pesquisa acessa sempre camadas de significação de uma determinada cultura, e não a cultura em si, a sua totalidade. É próprio da análise de qualquer cultura ser incompleta, e quanto mais profunda ela for, menos completa será. E assim, coloca o papel do pesquisador de relativizar a produção do conhecimento (DaMata, 1987).

Nesta investigação, explicitamos como os grupos se organizam nas tarefas de cuidado e educação das crianças, num esforço denominado por DaMata (1987) de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (p.156). Neste caso, transformar o exótico em familiar seria buscar, nestes contextos, normas de práticas culturais, e sociais compreensíveis dentro da nossa familiaridade, do que é comum, corrente, global. Por sua vez, transformar o familiar em exótico é a tentativa de tirar a capa de familiar, de julgamentos com base nas normas, para olhar o que há nestes grupos de estranho, de particular, de específico. Geertz (2001) auxiliou-nos a estar em campo com a concepção de que, não só vemos a vida dos outros com lentes que nós mesmos polimos, assim como os outros nos veem através das deles. Segundo Geertz (2001, p.9), “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”.

2.2 Participantes

A pesquisa foi realizada no *assentamento* Mário Lago e no *Acampamento* Alexandra Kollontai, e contou com a participação de 10 crianças, além de suas redes de parentesco e de vizinhança. Cinco crianças eram moradoras do *acampamento* Alexandra Kollontai e cinco do *assentamento* Mário Lago. Buscamos abranger as idades de 1 – 2 – 3 – 4 – 5 anos.

A seleção dos participantes ocorreu de acordo com as possibilidades e necessidades da pesquisa em cada momento de inserção no campo. Como os períodos de imersão foram relativamente distantes uns dos outros, sempre que voltávamos a campo para iniciar o trabalho com uma nova criança, começávamos o contato com as famílias, via Setor de Educação¹¹ do movimento, via Agentes Comunitárias de Saúde da Estratégia de Saúde da Família. Quando por algum motivo não conseguia garantir a participação de crianças por esta via, recorria à indicação dos próprios assentados, que geralmente conheciam as crianças da faixa etária que buscava para a pesquisa. Em virtude da distância temporal entre a observação de cada criança, optei por contatá-las no início de cada observação. Geralmente, quando estava finalizando o período de observação com uma criança e iria imediatamente iniciar com outra, realizava este contato.

Os pré-requisitos para a seleção das crianças participantes da pesquisa foram: a diversidade de idades que pretendia a pesquisa, visando garantir crianças de cada idade em cada contexto; no caso das crianças moradoras do *assentamento*, preferência por aquelas que tinham vivenciado o período de *acampamento*; no caso das moradoras do *acampamento*, aquelas com maior tempo de vivência neste contexto. O núcleo ao qual a criança pertencia no *acampamento/assentamento* também foi levado em conta, tentando garantir que cada criança fosse de um núcleo e, portanto, de uma localização geográfica diferente na área. Por fim, julgamos importante selecionar crianças alternadamente, com famílias nucleares (aquelas que conviviam na residência com pai, mãe e irmãos) ou famílias extensas (aquelas que conviviam na residência outros tipos de parentelas).

Tivemos então o seguinte quadro de participantes. Em cada momento de inserção, destacamos o nome da criança foco da observação, o contexto do qual ela participava, a idade e o período em que se deu a observação.

¹¹ Os *assentamentos* e *acampamentos* ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST –, possuem uma organização em setores. Explicaremos a dinâmica organizativa destes movimentos na seção específica dedicada a estes contextos, no capítulo de apresentação dos dados.

Quadro 1: Participantes em cada momento de observação

Etapa	Nome	Contexto	Idade	Período de observação
Primeiro momento de campo	Julio	<i>Assentamento</i>	5 anos	8: 08.07.13, 09.07.13, 10.07.13, 17.07.13, 18.07.13, 19.07.13, 22.07.13, 24.07.13, 25.07.13
	Isabela	<i>Assentamento</i>	1 ano	11: 12.09.13, 13.09.13, 16.09.13, 17.09.13, 18.09.13, 20.09.13, 21.09.13, 23.09.13, 24.09.13, 25.09.13, 27.09.13
	Bela	<i>Acampamento</i>	3 anos	10: 16.10.13, 17.10.13, 18.10.13, 21.10.13, 22.10.13, 23.10.13, 24.10.13, 25.10.13, 29.10.12
	Leon	<i>Acampamento</i>	2 anos	9: 09.12.13, 10.12.13, 11.12.13, 12.12.13, 13.12.13, 17.12.13, 18.12.13, 19.12.13, 20.12.13
Segundo momento de campo	Fabiana e Savio	<i>Assentamento</i>	4 e 5 anos	5: 22.07.14, 23.07.14, 24.07.14, 25.07.14, 28.07.14
	Kauê	<i>Acampamento</i>	4 anos	7: 06.08.14, 07.08.14, 08.08.14, 11.08.14, 13.08.14, 14.08.14, 15.08.14
	Dora	<i>Acampamento</i>	4 anos	7: 19.08.14, 20.08.14, 21.08.14, 25.08.14, 26.08.14, 27.08.14
	Mauro	<i>Acampamento</i>	1 ano	6: 03.09.14, 04.09.14, 11.09.14, 12.09.14, 18.09.14, 19.09.14
Terceiro momento de campo	Titozinho	<i>Assentamento</i>	3 anos	5: 19.05.15, 20.05.15, 21.05.15, 22.05.15, 25.05.15
	Luana	<i>Assentamento</i>	2 anos	5: 25.05.15, 26.05.15, 27.05.15, 28.05.15, 29.05.15

2.3 Procedimentos

Após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, iniciamos o trabalho de campo, com a seleção das famílias que participariam deste primeiro momento, no *Assentamento* e no *Acampamento*. A cada família foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice A) e o “Termo de Autorização de Uso de Imagem da Criança” (Apêndice B), buscando a concordância do responsável pela criança sobre a participação e, na medida do possível, também a anuência da criança sobre sua participação, esclarecendo-lhe que ela seria acompanhada durante alguns dias pela pesquisadora.

O principal procedimento de construção dos dados utilizado na pesquisa foi a imersão etnográfica, com a observação do cotidiano da criança e registro em Diário de campo. Participei de diversas atividades cotidianas da criança no *acampamento* e no *assentamento* durante o período do dia de campo, sendo que geralmente chegava ao início da manhã e permanecia até o final da tarde. Foram registrados em Diário de Campo, simultaneamente, os momentos cotidianos, especialmente aqueles relacionados ao compartilhamento da educação

e do cuidado das crianças foco da observação, com destaque para: as interações, o cenário, os parceiros de interação, as atividades realizadas, os papéis desempenhados por e possibilitados às crianças. O Diário de Campo manual foi posteriormente transcrito na íntegra para o computador visando à organização e análise dos dados.

Após o período de observação participante foram realizadas entrevistas com os principais responsáveis pelas crianças, mediante roteiro semiestruturado (APÊNDICE C). As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Os dados das entrevistas compuseram as apresentações de cada criança e de seu contexto, assim como complementaram as análises.

2.3.1 Imersões no campo

2.3.1.1 Primeiro momento de campo

Primeiramente, a pesquisa foi apresentada a representantes do *assentamento*, integrantes do Setor de Educação. O projeto foi enviado com antecedência e agendamos uma reunião para debatê-lo. Nesta reunião, eles contribuíram apresentando um panorama do momento atual da organização dos espaços, do *assentamento* e também de *acampamentos* da região, sua composição, e as possíveis dificuldades que poderíamos encontrar no mapeamento das crianças.

No caso do *Assentamento* Mário Lago, no primeiro momento, não tivemos acesso ao levantamento do número total de crianças de 1 a 5 anos, sendo que a comunidade tinha dados informais e não estruturados sobre a quantidade de crianças. Diante disto, optamos por iniciar a pesquisa na residência de um dos integrantes do Setor de Educação, pai de um menino de 5 anos que demonstrou interesse em participar e que atendia aos pré-requisitos estipulados.

A criança, **Julio**, nasceu no período de *acampamento* e acompanhou a transição para o *assentamento*, fato que atendeu ao nosso interesse inicial de investigar crianças que tinham passado por esta transição. A observação do Julio iniciou no dia 08.07.13 e encerrou no dia 25.07.13. No entanto, a permanência não se deu de forma ininterrupta. Em dias alternados, completamos o total de 9 dias de observação. Em virtude da proximidade que já existia, não só com o pai da criança, mas com toda a família, houve um convite expresso da família para

permanecermos e dormirmos na residência, evitando o deslocamento diário de 60 km, total da ida e volta, até a cidade. A permanência, neste caso, deu-se de forma integral, passávamos dia e noite na casa da criança.

Ao final da permanência, consideramos que esta foi uma experiência inicial de inserção no campo. Após uma leitura geral dos Diários, avaliamos que seria necessária uma descrição muito mais detalhada dos cenários e das interações da criança, indo além da perspectiva geral que foi tomada nestes primeiros Diários. Avaliamos também que o foco das observações, assim como dos relatos, deveria estar na criança, em suas ações, em suas interações com o contexto, outros adultos, outras crianças, e que tivemos dificuldade em fazer isso nos primeiros Diários.

Durante a permanência na casa do Julio, foram realizados contatos com a equipe de saúde da Estratégia de Saúde da Família, buscando informações sobre a quantidade e a localização das crianças de 0-6 anos do *assentamento* para o mapeamento dos demais participantes da pesquisa. Conseguimos então uma tabela do Sistema de Informação da Atenção Básica – SIAB – com dados de todas as crianças do *assentamento*, contendo data de nascimento, sexo, código da família e se a criança frequentava ou não alguma instituição escolar.

A segunda criança do *assentamento* participante da pesquisa foi a **Isabela**. A observação iniciou-se no dia 12.09.13 e encerrou-se no dia 27.09.13, sendo ao todo 11 dias neste período. Isabela é neta de uma assentada, mora com o pai e a mãe em uma casa ao lado da casa da avó. Neste caso, optamos por não pernoitar na casa da criança foco da observação, por considerar que na experiência anterior os momentos noturnos não acrescentaram muito nos nossos relatos sobre situações de coletivização da educação e do cuidado da criança. Além disso, a permanência integral mostrou-se muito desgastante. Pernoitamos então no Centro de Formação do MST, localizado na antiga sede da fazenda e hoje parte da área do Mário Lago. O Centro possui um espaço de apoio para visitantes, com o qual também tínhamos relações anteriores à pesquisa. Deslocávamos diariamente, pela manhã, do Centro até a casa da criança, e retornávamos ao final do dia.

Encerrada a permanência com a Isabela, decidimos iniciar o trabalho no *acampamento* Alexandra Kollontai, visando intercalar as observações nos dois contextos, enriquecendo e ampliando as possibilidades de comparações e o detalhamento das descrições ainda na fase de levantamento das informações.

Após um levantamento geral de crianças de 1-5 anos do *acampamento*, iniciamos a observação da **Bela**, uma menina de 3 anos, devido à proximidade que ela e a pesquisadora

tiveram nas primeiras visitas desta ao *acampamento*, mediada pela D. Clara, coordenadora do Setor de Educação. O contato da pesquisadora com o *acampamento* era recente, sendo este um espaço de relativa tensão, com uma grande transitoriedade de pessoas. Por isso optamos por iniciar o trabalho por um “campo” aonde já tínhamos acesso, com pessoas conhecidas que facilitariam a relação com as crianças e suas famílias. Neste sentido, o contato com a D. Clara, coordenadora do Setor de Educação do *acampamento* e com a D. Nenê, coordenadora da Ciranda Infantil, foram indispensáveis na seleção das crianças que participariam da pesquisa. A observação com a Bela iniciou-se no dia 16.10.13 e encerrou-se no dia 29.10.13, somando ao todo 10 dias. Durante todo o período de observação de Bela permaneci no *acampamento*, dormindo lá e passando o dia acompanhando a criança.

Em seguida, realizamos a observação com o **Leon**, menino de 2 anos, iniciando no dia 09.12.13 e concluindo no dia 20.12.13, somando ao todo 11 dias de observação. Neste período, dormi algumas noites no *acampamento*, mas passei a ir diariamente para lá, pernoitando na cidade.

2.3.1.2 Segundo momento no campo

O segundo momento de campo deu-se depois de um período de organização dos dados construídos até então, e de um aprofundamento teórico na discussão sobre as práticas culturais de cuidado. Em 22.07.14, iniciamos a observação de **Fabiana** e **Savio**, primos que moravam no lote da avó, no *assentamento*, e encerramos no dia 28.07.14, totalizando 5 dias de observação. Como ambos tinham as idades que nos interessam para a pesquisa e como passavam a maior parte do tempo juntos, consideramos os dois como participantes, pontuando questões referentes aos dois nos Diários e realizando a entrevista com as mães também em conjunto. Encerramos o trabalho com os dois em virtude da volta dos dois à creche, após um período de férias.

Passamos então para uma nova etapa da pesquisa no *acampamento*, na tentativa de concluir as observações neste contexto, sobretudo devido a um receio de que não permanecessem na área por mais tempo, com os sucessivos despejos que vinham sofrendo desde 2008. Fizemos então a observação de **Kauê**, de 06.08.14 a 15.08.14, contando ao todo 7 dias de permanência, seguida por **Dora**, de 19.08.14 a 27.08.14, com 7 dias totais de observação e finalizando com **Mauro**, de 03.09.14 a 19.09.14, o qual observamos num total de 6 dias.

Encerrado o segundo momento de campo, passei a uma imersão em um estágio no exterior,¹² visando o aprofundamento das análises que já estavam em curso e indicavam, sobretudo, um enfoque nas mulheres como as principais responsáveis pelo cuidado cotidiano destas crianças. Nesta fase, realizamos também a organização dos dados destas novas observações.

2.3.1.3 Terceiro momento de campo

O terceiro e último momento de campo deu-se então posteriormente a este estágio, no retorno às atividades no Brasil.

Participaram desta terceira etapa da pesquisa mais duas crianças do *assentamento*, **Titozinho**, o qual acompanhei de 19.05.15 a 25.05.15, por 5 dias, e em seguida deu-se a observação de **Luana**, de 25.05.15 a 29.05.15, também durante 5 dias.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em etapas de sucessivas aproximações do material e aperfeiçoamento teórico:

1- Foram elaborados mapas ilustrativos com a localização da residência de cada criança no espaço do *assentamento* e do *acampamento*;

2- Foram desenvolvidos também organogramas de compartilhamento que representam os grupos de compartilhamento do cuidado e da educação de cada criança. Os organogramas possibilitaram uma visualização dos grupos nos quais a criança se insere, além de qualificar a intensidade do compartilhamento que cada pessoa ou grupo estabelece com a criança. Eles indicam o núcleo familiar e os demais grupos de compartilhamento (quando havia), classificando também a intensidade do compartilhamento com cada pessoa, entre: o “principal cuidador”, se

¹² Este estágio foi realizado no entre 10/10/2015 a 10/03/2015, na Universidade de Valladolid - UVa, no Campus Palência, sob orientação da Profa. Dra. Fátima Cruz, da Faculdade de Educação, e membro Cátedra de Gênero da UVa, com financiamento BEPE-FAPESP.

“compartilha muito”, “compartilha”, “compartilha pouco” ou “não compartilha”. Indicam ainda quem vive na mesma casa/barraco que a criança e quem vive no mesmo lote/acampamento. A legenda para a compreensão do organograma ficou assim definida:

Este instrumento teve a contribuição de uma pesquisadora boliviana, da área de enfermagem, com experiência em planejamento familiar, Rosa Amélia Strada, que, durante o estágio no exterior realizado entre 2014-2015, apresentou-nos algumas metodologias para apresentar modelos familiares, como diagramas vinculares, familiogramas, ecomapas e genogramas (Wright & Leahey, 2002).

3 - Após o primeiro momento de inserção no campo, os diários foram organizados em *quadros de referência individual socioecológico*. Pudemos neste momento apreciar as atividades de compartilhamento da educação e do cuidado das crianças, relatadas nos Diários de Campo, respondendo às questões específicas que nos colocamos inicialmente: “Quem é o principal cuidador da criança? Com quem ele compartilha cotidianamente as funções de cuidado e educação da mesma? Em que espaços as relações de cuidado e educação se dão?”.

4 - Após esta análise passamos a um processo de elaboração de uma discussão mais ampla, do que perpassa as vivências de compartilhamento do cuidado e da educação destas crianças. Que dimensões do compartilhamento do cuidado e da educação podem ser comparados entre os grupos investigados? O que há em comum e o que há de divergente? Por fim, discutimos os aspectos da totalidade do compartilhamento da educação e do cuidado no *acampamento* e no *assentamento*.

2.4.1 Quadros de referência individual socioecológico

A Psicologia Cultural nos orientou a construir um *quadro de referência individual socioecológico* (Valsiner, 2012), a partir do contato com nosso objeto de investigação. Este quadro inclui: (a) uma pessoa ativa; (b) o ambiente; (c) a ação da pessoa em relação ao ambiente; (d) o papel orientador desta ação por alguém de fora; (e) e a transformação da pessoa, resultante dessa ação socialmente orientada pela própria pessoa.

Após a transcrição dos Diários de Campo, elaboramos o nosso quadro, como forma de possibilitar-nos uma primeira aproximação ao material. O quadro destaca cenas dos Diários e busca analisá-las segundo alguns critérios : (a) Pessoas; (b) O Ambiente (Local e Cenário); (c) Ações de Compartilhamento; (d) Participação da Criança, Participação do Outro; (e) Compartilhamento do Educação/Cuidado e Considerações sobre a coletivização.

Na coluna **Pessoas**, estão elencadas todos os participantes que estavam na cena que descrita.

Na coluna **Ambiente**, estão indicados o local, ou os locais nos quais a cena se dá e os cenários, com os principais objetos e elementos da natureza que estão presentes na cena e fazem parte, de alguma forma, das interações.

Na coluna **Ações de Compartilhamento** está destacado um trecho do Diário de Campo em que aparece alguma forma de coletivização da educação e do cuidado da criança, entre membros da família e da comunidade.

Na coluna **Participação da Criança**, foram classificadas as ações que partem da criança nas cenas e também a forma como ela reage à ação do adulto. As possibilidades de participação da criança identificadas foram:

- **Irritação/Reclamação:** Quando a criança manifesta a sua insatisfação com algo (verbalmente e corporalmente – choro, cara feia, birra).
- **Imitação:** Quando a criança repete a ação do outro. A imitação foi tomada num sentido amplo, e não conforme abordado em alguns autores da Psicologia do Desenvolvimento, como algo próprio do processo de individuação.
- **Acompanhamento:** Quando a criança participa da ação do outro sem interferir, sem demandar, apenas acompanhando.
- **Brincadeira:** Quando a criança busca o outro em uma interação lúdica, com ou sem a existência de brinquedos e brincadeiras estruturados.
- **Solicitação:** Quando a criança busca o outro a fim de que ele satisfaça sua vontade, seja de objetos, alimentos ou atenção.

A coluna **Participação do Outro** apresenta a categorização da ação do outro (adulto ou outra criança) dirigida à criança, ou a reação deste à ação da criança, consistindo nas seguintes possibilidades:

- *Repreensão*: Quando o outro impede que a criança faça algo errado e repreende a sua ação.
- *Atenção*: Quando o outro atende a uma solicitação da criança. São ações em que o adulto participa atendendo a uma solicitação da criança, ou dando-lhe atenção. Esta categoria geralmente está junto com as categorias de Participação da Criança, Irritação/Reclamação e/ou Solicitação.
- *Consolo*: Quando o outro acalenta e ampara a criança em seu choro.
- *Brincadeira*: Quando o outro interage ludicamente com a criança.
- *Estímulo*: Quando o outro dá oportunidade para a criança explorar um objeto, uma situação, orientando sobre como deve ser realizada determinada atividade.
- *Entretenimento*: Quando o outro desvia a atenção da criança do que ela estava fazendo para outra coisa.
- *Alimentação*: Quando o outro oferece alimentos à criança, especialmente nos momentos de café da manhã, almoço, café da tarde e janta.
- *Proteção*: Quando o outro impede que aconteça algo que julgue ruim à criança.

Na coluna **Compartilhamento da Educação/Cuidado**, está a categorização de cada cena em termos do cuidado e da educação da criança. Compreendemos os termos Educação e Cuidado como um binômio inseparável, especialmente quando relacionados às crianças pequenas.

- *Cuidado pessoal*: Designa cenas em que a interação com o outro envolve uma atividade de banho, sono, alimentação, troca de fralda/vestimenta em que o outro destina um destes cuidados à criança.
- *Brincadeira*: Designa cenas em que a coletivização se dá no sentido de empreender algum tipo de ação lúdica com a criança, com brincadeiras e brinquedos organizados ou não.
- *Acolhimento*: Designa cenas em que a criança é atendida pelo outro quando solicita algo, ou simplesmente é acolhida em momentos coletivos, participando das cenas.
- *Disciplina*: Designa cenas em que o outro em interação com a criança tem a intenção de discipliná-lo, seja por meio de uma orientação, auxílio ou repreensão.

Por fim, na coluna **Considerações sobre a coletivização**, estão destacados os momentos em que a coletivização é explicitada e negociada nas cenas.

O Quadro 3 a seguir apresenta um resumo explicativo de como as informações foram organizadas.

Quadro 2: Quadro de referência individual socioecológico

Pessoas	Ambiente			Ações de compartilhamento	Participação da Criança	Participação do Outro	Compartilhamento da Educação/Cuidado	Considerações sobre a coletivização
	Local	Cenário						
		Objetos	Natureza					
Pessoas envolvidas na cena, direta ou indiretamente em interação com a criança.	Local em que a cena se desenvolve	Objetos presentes na cena	Objetos ligados à natureza presentes na cena	Trecho do Diário de Campo em que aparece alguma forma de coletivização da educação e do cuidado da criança	Descrição da participação da criança na cena <i>-Irritação/ Reclamação -Imitação Acompanhamento -Brincadeira -Solicitação</i>	Descrição da participação do adulto na cena <i>-Repreende -Atenção -Consolo -Brincadeira -Estímulo -Entretenimento -Alimentação -Proteção</i>	Categorização da cena em termos de educação e do cuidado da criança <i>-Cuidado pessoal -Brincadeira -Acolhimento -Disciplina</i>	Destaque para situações de coletivização implícitas e explícitas

Capítulo 3: O Assentamento Mário Lago e o Acampamento Alexandra Kollontai como contextos de compartilhamento da educação

3.1 Assentamento Mário Lago

O Assentamento Mário Lago compõe o conjunto de *assentamentos* de uma antiga fazenda de cana de açúcar, denominada Fazenda da Barra. Outros três *assentamentos* são: Luiza Mahin, Santo Dias e Índio Galdino. Estes *assentamentos* reúnem ao todo 550 famílias, das quais 264 são do Mário Lago e estão organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST –. Os outros assentamentos são vinculados a outros movimentos sociais de luta pela terra, nacionais ou locais.

Como pode ser percebido no mapa abaixo, a Fazenda situa-se numa zona periurbana¹³ do município de Ribeirão Preto, muito próxima aos bairros Pedra Branca, Recanto das Palmeiras e Diva Tarlá, localizados na Zona Leste do município.

Figura 1: Mapa do Assentamento Mário Lago

Fonte: - Google Maps. Disponível em: <https://goo.gl/maps/jEIw7>

¹³ O termo periurbano refere-se a áreas rurais com fronteiras com os perímetro urbano. São territórios limítrofes e com uma mescla de caracterização entre a realidade do campo e da cidade.

O decreto de desapropriação da Fazenda da Barra foi publicado no final de 2005, como resultado de uma disputa que iniciou com ações do Ministério Público, denunciando a existência de um passivo ambiental na área e indicando a desapropriação da mesma para fins de Reforma Agrária.

Em 2003, houve a primeira ocupação da área pelo MST. Este foi um período de intensas ocupações e consecutivas reintegrações de posse, com centenas de famílias organizadas pelo MST cobrando a efetivação de um projeto de Reforma Agrária naquelas terras. Entre a data da desapropriação e a demarcação oficial dos lotes, transcorreram-se seis anos. Nesse processo, foi também discutida a forma de organização espacial do *assentamento*, sendo definidas as áreas individuais e coletivas em 2009, momento em que as famílias puderam começar a construir suas casas em lotes definitivos.

A Fazenda da Barra pertencia a uma Fundação, denominada Sinhá Junqueira e a área, que até então era ocupada pela monocultura de cana de açúcar, estava em negociação com um grupo imobiliário que a destinaria à construção de um condomínio de casas populares Firmiano (2009). É uma área de expansão urbana que já se destacava como tal na época da primeira ocupação, em 2003. No entanto, o MST, juntamente com outros atores sociais, como a igreja católica e o Ministério Público, alegaram a importância ambiental da área, com a particularidade de estar em uma zona de recarga do Aquífero Guarani¹⁴, e pleitearam a efetivação de um projeto de Reforma Agrária, com a aquisição da fazenda pelo Governo Federal.

A efetivação dos *assentamentos* da Barra visou garantir que as famílias se responsabilizassem pela sua recuperação ambiental, ao mesmo tempo em que trabalhavam para a sua sobrevivência da renda dos lotes. Para tanto aliaram então a proposta de Comuna da Terra do MST com o modelo de *assentamento* PDS - Projeto de Desenvolvimento Sustentável, do INCRA (Andrade Junior, 2013).

O PDS foi uma adaptação para o Estado de São Paulo de um modelo de ocupação de terras elaborado pelo INCRA para atender às necessidades da reforma agrária em regiões extrativistas, que respeitasse as formas tradicionais de ocupação e produção (Andrade Junior, 2013). Na Fazenda da Barra a adaptação do PDS teve algumas características, segundo

¹⁴ O Aquífero Guarani é uma das maiores reservas subterrâneas de água do mundo, distribuindo-se em uma extensão total de 1,2 milhão Km² no Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Do total, 840 mil Km² encontram-se no Brasil, nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fonte: www.geomundo.com.br

Scopinho (2012): o desenvolvimento da produção em cooperativas e o compromisso com a recuperação das áreas degradadas pela monocultura de cana-de-açúcar.

No PDS da Barra, à cada família coube a responsabilidade de um lote individual de 0,9 hectares (9.000m² ou 30 metros de largura por 300 metros de comprimento) e também a participação nas áreas comuns destinadas ao Sistema Agroflorestral – SAF, um total de aproximadamente 140 hectares. O lote individual de 0,9 hectares é considerado bastante pequeno, tendo em vista o tamanho dos lotes geralmente ocupados por pequenas propriedades rurais no Brasil, que pode chegar a 20 hectares por família. Considera-se que neste espaço é possível desenvolver o cultivo de pequenas plantações e criação de animais de pequeno porte (Ferrante & Filho, 2010), não sendo possível a criação extensiva de gado ou qualquer forma de monocultura. A proposta do SAF, no entanto, busca equacionar a questão da produção e do meio ambiente. Por meio do cooperativismo desenvolvem o manejo de espécies de recuperação florestal, com a exploração econômica e agrícola concomitante.

O cultivo no modelo de SAF, a proximidade da cidade e a concessão de áreas coletivas caracterizam o *Assentamento* Mário Lago como uma Comuna da Terra, um modelo de *assentamento* que vem sendo desenvolvido pelo MST no Estado de São Paulo desde o final da década de 90 e início dos anos 2000, com sua primeira experiência em Franco da Rocha, São Paulo, em 2001 (Goldfarb, 2011). As comunas são uma estratégia do movimento pensada para regiões próximas aos grandes centros, marcadas pela precarização da vida dos trabalhadores nas periferias e pela intensa desigualdade social. As sete Comunas da Terra em desenvolvimento pelo MST até 2011 no Estado de São Paulo se configuravam como uma oportunidade para milhares de famílias que viviam em condições subumanas nas cidades e encontraram, na proposta do movimento, uma alternativa de vida que, para muitos, também consistia no retorno para a vida do campo, perdida há muitos anos.

No caso do *Assentamento* Mário Lago, este “campo” como possibilidade de vida fica evidenciado pelo fato de que, quando tomaram posse dos lotes, diversas famílias passaram a reagrupar os núcleos familiares naquele espaço, vivendo uma configuração de família extensa. O lote se tornou uma oportunidade para que mais de uma geração da família vivam juntas, fugindo dos aluguéis e da precarização da vida nas periferias da cidade. Pelo conhecimento das dinâmicas que se deram desde a regulamentação da área, pode-se imaginar que hoje moram no Mário Lago mais de 264 famílias assentadas, uma vez que é comum a agregação da

família extensa (pais, irmãos, avós). As agentes de saúde que atuam na área confirmam este dado¹⁵ e citam um caso em que um lote é compartilhado por cinco unidades familiares.

Segundo Goldfarb (2007), as Comunas da Terra tem como principais características: a utilização de uma matriz produtiva agroecológica e do trabalho cooperado como diretriz produtiva; a implantação em áreas próximas do perímetro urbano; a não concessão do título de propriedade aos assentados, que disporiam da concessão de uso da área; o objetivo de “recampesinar” trabalhadores conjunturalmente urbanizados; o direcionamento prioritário da produção para o autoconsumo; e o parcelamento da terra em formatos que permitam uma maior interação social entre os assentados, com moradias próximas umas as outras.

O Assentamento Mário Lago, por sua proximidade com a cidade de Ribeirão Preto, um grande centro urbano com uma população estimada pelo IBGE¹⁶ em 2013 de 650 mil habitantes, pode ser considerado uma área periurbana. Portanto, convive neste espaço o ideário rural de vida, mas também valores e práticas próprios do urbano. A urbanização no *assentamento* pode ser evidenciada pelo fato de que alguns membros das famílias trabalham no lote, mas é comum que trabalhem também na cidade, deslocando-se diariamente. Silva (2013) investiga, nesse mesmo *assentamento*, as tensões iniciais da população assentada com o seu entorno urbano, e também os desafios ao projeto de criação dos filhos nesta área fronteira. Defende que esta configuração de periurbanidade, com a proposta de ocupação das Comunas da Terra, implica na construção de subjetividades e de sociabilidades híbridas, distintas daquelas camponesas tradicionais, mas também distintas daquelas tipicamente urbanas. Aponta que a sobrevivência nestes espaços nem sempre é harmoniosa, visto que eles são marcados pela precariedade de serviços públicos e pelo conflito entre projetos de *assentamentos*.

Se existe a proposta da Comuna da Terra do MST, há também necessidades e projetos familiares, a proposta de grupos religiosos, de organizações não governamentais, e a presença do Estado, todas convivendo no mesmo espaço.

Com relação à infraestrutura e serviços públicos, mesmo o *assentamento* tendo iniciado a sua implantação em 2005, com a assinatura do decreto de desapropriação, foram longos processos de enfrentamento das famílias com a Prefeitura de Ribeirão Preto e o INCRA, visando conquistar condições para efetivarem a sua vida neste espaço.

¹⁵ Comunicação pessoal das agentes de saúde à pesquisadora em visita realizada ao posto de saúde em Julho/2013.

¹⁶ Fonte: www.cidades.ibge.gov.br

Não há transporte público para os moradores, sendo que aqueles de lotes mais distantes caminham até 2 horas para chegar ao bairro mais próximo. Não há coleta de lixo e de esgoto sanitário adequado. O fornecimento de água é um dilema que vem sendo minimizado pela perfuração de poços por técnicos do INCRA, mas ainda sem a regularização necessária. Por fim, a assistência básica de saúde está sendo oferecida regularmente desde 2013, com a inauguração de uma equipe de profissionais de Saúde da Família que atende dentro do *assentamento*, como um anexo do posto de saúde do bairro mais próximo.

Na educação, não há nenhum serviço educacional oferecido dentro do *assentamento*. Diariamente, cinco ônibus fazem o deslocamento dos estudantes moradores do *assentamento* para as escolas da cidade, nos três turnos escolares e para todos os níveis de ensino. O transporte da Educação Infantil é realizado em uma van, com um monitor que reside no próprio *assentamento*. No caso da creche, em que as crianças tem menos de 4 anos, não há transporte municipal e as famílias que optam pela matrícula da criança têm que arcar com o deslocamento até a instituição na cidade.

A opção das famílias do Mário Lago pela creche ou não, e os sentidos atribuídos pela família sobre as creches foram estudados no trabalho de Madlum (2012). Os resultados indicam que há um forte vínculo entre o trabalho da mulher e a opção da família pela creche, sendo que o transporte é um dos principais problemas, identificado pelas famílias como empecilho para a matrícula. Além dos empecilhos estruturais para a matrícula das crianças na creche, Madlum (2012) evidencia que há uma crença de que o cuidado mais adequado para os bebês, de até três anos seja o cuidado materno, o que justifica o fato de que só buscam a creche quando não há opção de compartilhamento da educação da criança pequena pelos membros da família, pela necessidade de trabalho da mãe fora de casa e pela ausência de outra pessoa que possa assumir o cuidado da criança na sua ausência. Investigando a existência de uma demanda latente por creches, o trabalho indica que esta demanda não se expressa espontaneamente por vários motivos, como a insegurança dos pais em deixar os filhos na creche, concepções distintas de idade ideal para se deixar o filho sob cuidados de outrem e a distância da creche como impedimento da participação dos pais do cotidiano escolar. Em 2012, no momento da pesquisa de Madlum, não havia nenhuma criança de 0 - 1 ano e 11 meses no *assentamento* matriculada em creche, e o cuidado das crianças de 0-3 anos era realizado, majoritariamente por mulheres (mães, avós, irmãs), no próprio ambiente doméstico.

Os dados do Sistema de Informação da Atenção Básica - SIAB, de Julho de 2013, recuperados em contato com o médico da família que atende as famílias do *assentamento*, indicam que, em toda área dos *assentamentos* da Fazenda da Barra (550 lotes dos quais 264

constituem nosso campo de investigação) existiam 170 crianças de 0-6 anos, e destas, 97 possuíam de 0-3 anos e 73 de 4-6 anos. O número de total de crianças de 0-6 anos matriculadas em creche ou pré-escola era de 21 crianças, enquanto as crianças de 0-6 não matriculadas somavam 149. Dentre as crianças matriculadas, havia 2 de até 1 ano, 2 de 2 anos, 1 de 3 anos, 4 de 4 anos, 3 de 5 anos e 9 de 6 anos.

Tanto a pesquisa de Madlum (2012) quanto os dados do SIAB, de 2013, demonstram que há uma prevalência do cuidado das crianças de 0-6 anos no *Assentamento* Mário Lago no ambiente doméstico e na comunidade, sobretudo fora do ambiente escolar.

O *assentamento* Mário Lago possui uma organização político-administrativa composta por núcleos e setores. Coordenadores gerais, um de cada núcleo e um de cada setor, de ambos os sexos, reúnem-se mensalmente para discutir questões pertinentes à população assentada. Os setores são: saúde, formação e gênero, educação, segurança, esporte, cultura e lazer. Destes, o Setor de Educação e o de Produção eram os mais atuantes no período das observações. O Setor de Educação é responsável pela Ciranda Infantil e pela monitoria dos ônibus escolares. O Setor de Produção é responsável pela gerência dos projetos do Sistema Agroflorestal – SAF, que vêm tendo uma intensa atuação em virtude da implantação dos SAF's, em convênios com a Organização não Governamental - Cooperafloresta e com a Secretaria Estadual do Meio Ambiente de São Paulo. Este Setor organiza três cooperativas que trabalham escoando a produção agrícola do *assentamento*, sendo que, destas, uma é apenas de mulheres. Cada setor possui coordenadores gerais de ambos os gêneros.

As 264 famílias são organizadas em 20 núcleos de moradia que, por sua vez, agregam, em média, de 10 a 20 grupos familiares. Todos esses núcleos foram intitulados com nomes de personagens que abraçaram causas sociais e políticas, tais como: Dom Hélder Câmara, Antonio Gramsci, Rosa Luxemburgo, Zumbi dos Palmares, Che Guevara, Dandara, Paulo Freire, Chico Mendes, entre outros.

O contato da pesquisadora com o *Assentamento* Mário Lago deu-se no ano de 2011, quando iniciou a participação nas atividades de extensão do grupo Subjetividade Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária - SEITERRA/CINDEDI/USP, junto à Ciranda Infantil do MST. A Ciranda é um espaço de educação não formal, desenvolvido nacionalmente pelo MST em áreas de *acampamentos* e *assentamentos* rurais, com crianças de todas as idades, visando o desenvolvimento da autonomia e a participação da criança na proposta política do movimento. Os cirandeiros são educadores populares que coordenam as atividades da Ciranda. No caso da Ciranda do *Assentamento* Mário Lago, ela foi denominada, após um processo de participação das crianças e das famílias, de Ciranda Rumo à Liberdade.

Desde 2007 as atividades são desenvolvidas em parceria entre os cirandeiros e estudantes de Psicologia da Universidade de São Paulo vinculados ao projeto de extensão universitária do SEITERRA. Desde 2011, a pesquisadora está vinculada a este projeto, acompanhando atividades semanais, quinzenais ou mensais de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos momentos de brincadeiras e demais atividades com as crianças e com os cirandeiros. A participação no projeto de extensão possibilitou a familiarização com o contexto. Foi possível conhecer algumas crianças e suas famílias e a dinâmica cotidiana geral do *assentamento*. Algumas características do assentamento definem, especificamente, condições diferenciadas de compartilhamento do cuidado e da educação das crianças pequenas, dentre as quais destacamos: A condição de permanência vivenciada pelas famílias, que anteriormente dispendiam os já escassos recursos com aluguel, morando em condições precárias nas periferias e passam, com a posse do lote, a residir numa casa própria, este cenário, por sua vez, configura o reagrupamento familiar e o compartilhamento do cuidado na rede da família extensa; As Comunas da Terra, com o modelo de produção baseado na cooperativa, que propiciam às famílias a possibilidade de uma renda básica advinda do trabalho na agricultura, o que também leva ao reagrupamento familiar e o compartilhamento decorrente dele, além da proximidade das residências aos locais de trabalho, que caracteriza o trabalho agrícola no lote, (hortas e quintais) possibilitando às criança acompanhar o trabalho dos adultos, que podem conjugar a atividade produtiva com o cuidado das crianças; E, por fim, a ausência de instituições formais de educação dentro do assentamento, fato que leva as famílias a criarem novos arranjos para “darem conta”, de toda a demanda de educação das crianças pequenas.

3.2 Acampamento Alexandra Kollontai

O *Acampamento* Alexandra Kollontai compõe-se de aproximadamente 450 famílias organizadas pelo MST em uma ocupação das terras da Fazenda Martinópolis. Esta fazenda possui 1.817 hectares e situa-se na divisa entre Serrana e Serra Azul, na região de Ribeirão Preto-SP, ao lado do *Assentamento* Sepé Tiarajú. Como indicado no mapa abaixo, o *acampamento* encontra-se a 32 km do município de Ribeirão Preto, 12 km de Serra Azul e 8 km de Serrana.

Figura 2: Mapa do Acampamento Alexandra Kollontai

Fonte: - Google Maps. Disponível em: <https://goo.gl/maps/u81qj>

A área da Fazenda pertence à usina Martinópolis S/A e atualmente está arrendada para o grupo da Usina Nova União. Desde a década de 1970, a área é destinada completamente à monocultura de cana-de-açúcar visando o abastecimento de matéria prima para as usinas.

As famílias estão pleiteando a efetivação de um *assentamento* de Reforma Agrária na Fazenda, motivados por uma série de irregularidades cometidas pelos dois grupos que detiveram a sua posse. A Usina Martinópolis S/A possui uma dívida com o Governo do Estado de São Paulo de cerca de 264 milhões, por sonegação de ICMS. E a Usina Nova União possui um histórico de denúncias trabalhistas, com inquéritos sobre o uso de trabalho escravo, além de descumprimentos da legislação ambiental, sendo devedora de quase 4 milhões de reais à Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental - CETESB.¹⁷ Tendo em vista este passivo social e ambiental¹⁸ da Fazenda, o MST, desde maio de 2008, tem ocupado a área,

¹⁷ Informações obtidas em contato com a coordenação do *acampamento*, organizadas em um Dossiê da Fazenda Martinópolis, elaborado pelo Movimento e não publicado oficialmente.

¹⁸ Andrade Junior (2013) apresenta em seu trabalho de mestrado a trajetória de lutas do MST no Estado de São Paulo, destacando o caráter dos danos ambientais e sociais na argumentação da luta político-jurídica pela implementação dos *assentamentos*, como um dos elementos que justificam o não cumprimento da função social da propriedade. “Estabelece a Constituição Federal de 1988 (CF) e o Estatuto da Terra (Lei n. 4.504/1964), que os imóveis rurais que descumprirem sua função social poderão ser desapropriados para fins de reforma agrária, entendendo o cumprimento da função social como o atendimento simultâneo de requisitos ligados ao aproveitamento racional e adequado da produção, à observância da legislação trabalhista, ao favorecimento do bem-estar de proprietários e trabalhadores, e à [...] utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente” (p.108).

pleiteando política e juridicamente a adjudicação¹⁹ da Fazenda para o Governo do Estado, que a destinaria para a Reforma Agrária, em compensação às dividas que ela acumula com o Estado (MST, 2014). A justificativa do passivo ambiental para a desapropriação com fins de Reforma Agrária foi utilizada tanto no *Assentamento* Mário Lago, quanto em outro *Assentamento*, denominado Sepé Tiarajú, ambos na mesma região, sendo este último em área contigua à Fazenda Martinópolis.²⁰

A ocupação na Fazenda Martinópolis, na ocasião desta pesquisa, havia sofrido processo de reintegração de posse 11 vezes, desde a primeira em 2008. Ao longo dos seis anos, o número de famílias acampadas também variou muito. Houve momentos com 120 famílias acampadas, 250, 300 e, no momento da pesquisa, estavam cadastradas 450 famílias.

O ato de convidar novas pessoas para o *acampamento*, divulgar o projeto das famílias na área para atrair novas pessoas para a ocupação é feito pela chamada “frente de massas” do MST. Este é um grupo de militantes responsável pelo “trabalho de base”. Documento do MST define assim esta frente: “A militância da *Frente de massa* é a encarregada da entrada da base social do Movimento, famílias dos bairros da periferia das cidades, antigos labregos onde mal-vivem escravos do sistema, sem perspectivas de melhora para os seus filhos”²¹.

Muitos acampados do Sepé Tiarajú são parentes ou amigos de assentados do Mário Lago. Loera (2006) denomina este fato de “espiralidade da luta”, considerando também o fato de que não existem apenas pessoas *novas* nas ocupações, mas que é muito comum estarem entre os acampados pessoas que vieram de *assentamentos*, assim como “posseiros, agricultores que tinham tido outras experiências de ocupação, lideranças do MST e filhos de assentados” (Loera, 2006, p.34). A longa permanência do grupo em *acampamento* – desde 2008, também faz com que ele se torne conhecido na região e que muitas pessoas o busquem para se integrar.

A permanência e a estabilidade são palavras desconhecidas pelos acampados. Turatti (2005) fala de uma “condição de transitoriedade”, própria dos *acampamentos*, e atípica no meio rural. No entanto, defende que este caráter das formações sociais neste espaço é que lhe dá uma riqueza de elementos que carecem de análise cuidadosa.

¹⁹ Adjudicação é o ato judicial que tem por objetivo a transmissão da propriedade de uma determinada coisa de uma pessoa para outra. Esta terá todos os direitos de domínio e posse. Fonte: <http://www.jurisway.org.br/>

²⁰ Fonte: <http://www.mst.org.br/node/15817>

²¹ Fonte: <http://www.mstbahia.galeon.com/quega.htm>

São outras características que definem o *acampamento* e lhe torna uma formação atípica, segundo Turatti (2005, p.19): “A flexibilidade de ocupação dos espaços territoriais, a convivência de pessoas que não compartilham nenhum vínculo pregresso de memória, tradição ou sociabilidade, o ócio rompido pelas tarefas cumpridas na organização do *acampamento* ou na realização das tarefas domésticas básicas”.

Com relação à estrutura organizativa, Turatti (2005) define o *acampamento* como um grupo funcionalmente ativo, necessitando, portanto, de normas e práticas organizativas bem definidas, e também de instâncias deliberativas. O *Acampamento* Alexandra Kollontai possui uma estrutura organizativa que segue a proposta de outros *acampamentos* do MST. A Assembleia Geral é a instância soberana, à qual se submetem todas as demais. Ela é convocada sempre que necessário. Abaixo da Assembleia Geral está a Coordenação Geral do *Acampamento*, composta por representantes dos núcleos e dos setores do *acampamento*. A reunião desta coordenação acontece em um dia e horário fixo por semana, podendo ser convocada também em outros momentos, caso necessário. Existem 10 núcleos em que se divide o número total de famílias cadastradas, que moram próximas e discutem as demandas pessoais e coletivas. Portanto, se o *acampamento* estiver com 350 famílias, serão aproximadamente 35 famílias por núcleo. Os nomes dos núcleos fazem referência a personalidades internacionais, nacionais ou locais importantes para o MST: Daniel Silva, Irmã Dorothy, Luiz Beltrame, Chico Mendes, Clara Zetkin, Che Guevara, Roseli Nunes, Cícero Marcondes, Camilo Torres, Maria Cícera. Cada núcleo tem que indicar dois coordenadores, um homem e uma mulher, e também representantes para compor os setores. Os setores são relacionados a ações cotidianas da vida social e política do *acampamento*, são eles: Saúde, Segurança, Educação, Produção, Secretaria, Infraestrutura, Juventude, Gênero, Formação Política, Esporte. Esta estrutura organizativa pode ser representada pelo seguinte diagrama:

Figura 3: Organização política do Acampamento Alexandra Kollontai

Dentre as diversas tarefas cotidianas da vida no *acampamento*, a tarefa da “guarda” é constante e faz parte da organização interna do movimento. A guarda é responsável por avisar os demais de alguma irregularidade no *acampamento* como: violação de regras e condutas expressas no “Regimento Interno” do *acampamento*; chegada inesperada da polícia; queimadas; e demais ocorrências que necessitem a reunião imediata das pessoas espalhadas pela área do *acampamento*.

A precariedade da infraestrutura de moradia é uma problemática enfrentada diariamente nos *acampamentos* rurais. O frio, o calor, a chuva, o granizo, são fatores ambientais que têm sua força duplicada quando em contato com as moradias frágeis, geralmente uma montagem de lona preta, papelão e pedaços de madeira. São os chamados barracos, ou barraco de lona preta.

Devido à precariedade do material, a construção e reconstrução dos barracos é uma constante no *acampamento*. A lona não aguenta muito tempo e acaba se rasgando, fazendo furos e precisando de reparos. Além disso, a rotatividade das famílias faz com que existam barracos sem ninguém morando. E também há uma demanda pela construção de barracos coletivos, de reuniões, guaritas, almoxarifados, eventos. Então os materiais para a construção e o reparo dos barracos estão sempre em todos os lugares do *acampamento*, em cada canto se vê uma pilha de madeiras, bambus, martelo, cavadeira, pá. É muito comum o empréstimo, a venda e a doação de madeiras e de lona entre os acampados e também destes com pontos de venda de sucata na cidade. Eles conhecem uma rede de fornecedores de materiais na cidade e indicam uns para os outros, em sua maioria pontos de venda de sucata, ferro-velho e loneiros de caminhão.

Cada família se organiza como pode para construir/desmanchar e reformar o seu barraco, em cada mudança. Cada núcleo, e dentro dele cada vizinhança mais próxima ou por afinidade, organiza-se de modo a um colaborar na construção. Os mais experientes na “arte de montar o barraco” acabam sendo solicitados com muita frequência para auxiliar as famílias *novas* e os com menos habilidade. O setor de infraestrutura é o responsável pela organização das equipes que montam as estruturas coletivas, atendendo a demandas que mudam sempre, de acordo com as necessidades.

No Alexandra Kollontai, a água que as famílias utilizam é em grande parte retirada de uma mina d’água, em galões de todos os tamanhos, ou garrafas PET. É muito comum que durante a manhã ou no fim da tarde, momentos em que o sol não está muito forte, seja formada uma fila na mina para pegar água, várias pessoas com os seus galões carregados na mão ou em carriolas. Algumas famílias que possuem condições levam água da cidade para beber e cozinhar, e há também uma caixa d’água na rua principal do *acampamento* que é abastecida pela Prefeitura de Serra Azul com uma periodicidade incerta.

Quem tem condições de transporte e um ponto de referência na cidade, leva a roupa para lavar de vez em quando, mas a maioria lava roupa na mina, em baldes d'água e em dois tanques improvisados. Consideram a água da mina de boa qualidade, muitos inclusive a avaliam melhor que a da cidade, por não ter cloro. Dizem que a água já foi levada para avaliação e não está contaminada, exceto por um período em que acusaram que havia sanguessugas na mina e a orientação era para que não bebessem e nem cozinhassem com ela. Porém, inclusive neste período, várias pessoas, utilizavam a água da mina normalmente e levantavam dúvidas obre a veracidade da existência das sanguessugas. Em conversa com os acampados, todos já tinham ouvido falar delas, não recomendavam que a água fosse bebida, mas ninguém tinha visto de fato os bichos na água. Como cada um tem condições diferentes para ir buscar a água e esta é uma tarefa cotidiana e difícil, a troca, o empréstimo e a doação de galões de água é muito comum. “Galão aqui vale ouro”, dizia uma acampada. Com o sol forte do dia, muitas famílias aproveitam para aquecer a água do banho, ou simplesmente isso acontece naturalmente, uma vez que os galões ficam do lado de fora do barraco.

“Vale ouro” também uma garrafa de água gelada no *acampamento*. Sempre que há a possibilidade de alguém ir à cidade, pedem para levar água gelada. Como não possuem energia elétrica e o sol durante o dia é muito quente, falta água fresca para tomar no dia a dia. Algumas pessoas recorrem também à água congelada que é vendida em um bar²² localizado no *Assentamento* Sepé Tiarajú. A água comprada congelada vai descongelando ao longo do dia e pode ser usada. Este bar é, inclusive, um ponto de venda importante para o *acampamento*, o único nas proximidades, sendo utilizado com frequência pelos acampados para compra de produtos de mercearia.

A água do caminhão-pipa, a coleta de lixo e o transporte escolar foram reivindicações que as famílias fizeram em uma ocupação da Prefeitura Municipal de Serrana. Nesta ocupação, eles apresentaram as demandas e cobraram da prefeitura para que fossem atendidos, estabelecendo uma relação de responsabilização da prefeitura pelo acesso básico daquela população a alguns serviços públicos, uma vez que a área ocupada está oficialmente neste município. Conseguiram a coleta de lixo de uma a duas vezes por semana e o transporte escolar para as crianças regularmente matriculadas nas escolas em Serrana. O abastecimento de água e a doação de alimentos das Centrais Estaduais de Abastecimento - CEASA (por contato com a Secretaria Municipal de Ação Social de Serrana) são ações que ocorrem ocasionalmente e demandam constante cobrança e relação da coordenação do *acampamento* com os gestores responsáveis.

²² É um bar/mercearia, popularmente chamado de “Orô”, em alusão ao nome do proprietário.

Os acampados têm direito a uma cesta básica mensal devido ao registro das famílias na Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB. No entanto, esta cesta não chega com regularidade, pois depende da disponibilidade de cestas do órgão público que atende todo o cadastro de famílias acampadas por Estado do Brasil.

A instabilidade geral do espaço reflete-se também no cuidado com as crianças menores. Turatti (2005) e Silva (2002) afirmam que geralmente existe, nos *acampamentos*, uma preocupação com a liberdade de ação das crianças, que precisam permanecer sob o olhar atento dos pais o maior tempo possível. Há indicativos em algumas famílias de que seus filhos ficam muito “soltos” no *acampamento* e, portanto, estas apresentam um cuidado quanto ao controle, além de certa desconfiança com pessoas estranhas.

Por outro lado, Silva (2002) apresenta também uma perspectiva positiva da vida da criança no *acampamento*. Afirmar que, apesar dos problemas vividos, identificou um sentimento de “alegria infantil”, como uma forma positiva de viver no *acampamento*, o que ela relacionou a uma identificação com a vida, com a luta, e com as pessoas, que seria fruto de um envolvimento da criança com o cotidiano do lugar. Este relato de pesquisa aponta, portanto, ao mesmo tempo, para a existência de um sentimento de pertencimento das crianças ao *acampamento* e para uma necessidade de controle e proteção das crianças por parte dos adultos.

As crianças do *Acampamento* Alexandra Kollontai frequentam as escolas de Serrana, ou a escola do *Assentamento* Sepé Tiarajú. Como o *assentamento* é considerado parte do município de Serra Azul, e o *acampamento*, Serrana, as crianças não têm transporte público para ir para esta escola, dependendo de caronas ou de transporte próprio. Esta escola fica próxima, mas o trajeto a pé levaria aproximadamente 2 horas. Já as crianças que as famílias optaram por estudar em Serrana têm o transporte garantido pela prefeitura do município. Outro fato recorrente é que as famílias não levam as crianças que estão matriculadas em outras escolas na cidade para residirem no *acampamento* logo que se mudam. Durante a pesquisa de campo, tivemos relatos de mães que as crianças ficam com parentes na cidade, ou que só um dos responsáveis, pai ou mãe residia no *acampamento*, ficando o outro a cargo das crianças na escola da cidade. No entanto, o levar a criança para o *acampamento*, e a sua matrícula junto com as demais crianças, é um desejo das mães; aquelas que optaram por deixar as crianças na cidade afirmaram estar esperando passar o período de transitoriedade para que levem a criança para morar no *acampamento*.

Como apontado anteriormente, com relação ao número de famílias acampadas, o número de crianças que reside no *acampamento* também varia muito, alterando-se periodicamente. Em outubro de 2013, quando do início do trabalho de campo, realizamos um

levantamento junto à coordenação do setor de educação das crianças de cada núcleo. Os 10 núcleos tinham aproximadamente 35 famílias cada, sendo que, ao todo, na faixa etária de 0-6 anos havia 77 crianças, e na faixa etária de 7-14 anos havia 98 crianças. Dentro da faixa etária de 0-6 anos, não conseguimos os dados separados para as faixas de 0-3 e de 4-6 anos.

O primeiro contato que tive com o Alexandra Kollontai se deu na ocasião de uma noite cultural²³ em que fui convidada a participar. Na época estava em trabalho de campo no *assentamento*, e o convite veio por um grupo de militantes do Centro de Formação²⁴, para que conhecesse a área da sua próxima etapa do campo. Durante esta festa, aconteceram as primeiras apresentações e foi tomado o primeiro café na varanda da Dona Clara, que viria a ser muito frequentada posteriormente, nos momentos de campo seguintes. Passados alguns meses, já na véspera da apresentação da pesquisa à coordenação do *acampamento*, participei também da festa do dia das crianças organizada na ocupação.

Temos condições que determinam compartilhamentos da educação e o cuidado das crianças diferentes no acampamento e no assentamento. Estas condições estão particularmente relacionadas à organização destes espaços e às práticas culturais que ela engendra. Os cenários do acampamento são muito diferentes dos do assentamento, sobretudo a distância entre as moradias e a qualidade das mesmas. A aglomeração de pessoas que existe no Alexandra e a organização política cotidiana de que participam, são elementos importantes que levam a um maior compartilhamento entre o grupo de vizinhança neste contexto, especialmente se comparado com o Mário Lago, aonde as casas são mais espaçadas e há um vínculo de outra ordem com o movimento social.

No capítulo seguinte, apresentaremos cada uma das crianças que participaram da investigação e os seus grupos de convivência cotidianos no período observado. Buscamos dar um destaque no histórico familiar e na descrição do ambiente de vida da criança. As entrevistas, além de toda a imersão, e as conversas informais que elas propiciaram, nos ajudaram a compor estas histórias. Serão apresentadas inicialmente as crianças do *assentamento*, em ordem crescente de idade, e em seguida as crianças do *acampamento*, também seguindo a sequência etária. A frente do nome de cada criança há um número que se refere à idade, em anos, e uma sigla que indica *assentamento* (As) ou *acampamento* (Ac).

²³ Noite cultural é o nome que o MST dá a momentos de confraternização.

²⁴ Centro de Formação Dom Helder Câmara é uma importante organização de formação política e técnica coordenada pelo MST que atualmente tem sede no *Assentamento* Mário Lago.

Capítulo 4: Os participantes e suas trilhas de educação compartilhada

*“Nós somos sem terrinha,
lutamos com os pezinhos,
pra fazer a luta
e plantar mandioca.
Pra fazer farinha
e também a tapioca.
Farofa-fa, farinha de mandioca”²⁵*

4.1 As crianças do acampamento

“Duda fica sentada em um monte de bambus, conversando com Rogério e comigo. Pergunta-me o que estou escrevendo e se eu vou relatar que os meninos estavam jogando futebol. Os meninos querem saber o que estou escrevendo e para quê servia. Pergunto-lhes o que é que fazem ali no acampamento. Eles, aleatoriamente, respondem que: ‘brincam, fazem cocô, fazem barraco, fazem a luta’. E quando um cita a luta, Duda grita ‘MST, a luta é pra valer’, e Rogério já emenda ‘bandeira, bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro do Brasil está na mão dos Sem Terrinha’, e ‘Eu sou Sem Terrinha, do MST, acordo todo dia pra lutar você vai ver; Eu sou Sem-Terrinha, luto pra valer, busco água na mina, do MST’”. (Diário de Campo - Duda)

4.1.1 Mauro (1/Ac)

“Mayra sentou do lado de fora, com dois potes, e brincou de por terra dentro. Mauro ficou do lado de dentro, olhando Mayra pelo cercado, dependurado na cerca. Fiu (4) chegou para brincar com Mayra do lado de fora, colocando terra no pote. A mãe deu um caminhãozinho para ele colocar brita. Ele se entreteve um pouco, mas logo deixou o caminhão e ficou observando a Mayra e o Fiu brincarem.” (Diário de Campo – Mauro)

Mauro vivia no *acampamento* Alexandra Kollontai com a mãe, Rebeca, o pai e os dois irmãos maiores, Mayra (4) e Iuri (9). Eles moravam num barraco bem próximo do principal barracão coletivo do *assentamento*. O barraco de Mauro era pequeno, tendo um banheiro, um espaço com uma cama de casal (onde dormiam os pais e ele) e uma cama de solteiro (onde dormiam Mayra e Iuri), e um pequeno espaço onde fica o fogão e uma estante com coisas de

²⁵ Música composta por uma senhora do *acampamento* Alexandra Kollontai para as crianças da Ciranda.

cozinha. Num canto, havia também uma estante com balas, pipocas, pirulitos, bolachas, que a Rebeca vendia no *acampamento*, havendo sempre alguém que vai até a sua porta comprar algum produto.

Havia ainda uma varanda no barraco que, apesar de ser bem estreita, era o lugar onde passavam a maior parte do tempo, fazendo as refeições, brincando, conversando. Nesta varanda tinha alguns galões de água grandes, banquinhos, baldes com brinquedos, e o chão era forrado com britas e tapetes. Ao lado da varanda tinha um galinheiro. A varanda era cercada com taboas de madeira, mais ou menos na altura do joelho, que merece destaque nesta descrição devido ao fato de ter sido uma estratégia pensada pela mãe para deixar o Mauro no chão “sem ter que ficar correndo atrás dele o tempo todo”. Ali, segundo ela, conseguia controlá-lo melhor. Mayra, por sua vez, pulava a cerca e brincava com os vizinhos, tanto com Fiu (5), que morava no barraco da frente quanto com umas meninas de alguns barracos acima. Fiu também ia até a cerca e ficava brincando, do lado de fora, trocando brinquedos e conversando com Mauro, Mayra e Rebeca, por cima da cerca. Na cerca tinha uma porta e Rebeca ficava sempre atenta para mantê-la fechada evitando que Mauro fugisse.

Rebeca era a responsável pela limpeza cotidiana do barraco, da comida e do cuidado com as crianças, e ainda da venda dos produtos que era feita na porta do seu barraco. O pai trabalhava na cidade, passando o dia fora; levava as coisas do supermercado da cidade para ela vender no *acampamento*.

Ambos, pai e mãe, eram imigrantes do estado do Paraná, estando há alguns anos em Ribeirão Preto. O pai morou na zona rural até os 14 anos, e a mãe dizia sempre ter gostado de plantar, de trabalhar com horta. Os avós maternos moravam no *assentamento* Mário Lago e a família tinha uma íntima relação com eles. A mãe afirmou que quando iam para lá, ela colocava uma taboa na porta da casa dos pais, cercando o Mauro dentro, porque houve uma vez em que ele saiu sem eles verem e foi parar no lote do vizinho; e numa outra ocasião, escondeu-se debaixo de uma cama e, não respondia aos chamados, ocasionando demora para encontrá-lo.

O compartilhamento do cuidado e educação de Mauro pode ser caracterizado por: centramento na família nuclear; a mãe como principal responsável; presença restrita do pai devido ao trabalho na cidade; pai como par de brincadeiras da criança; regulação do pai acerca do cuidado exercido pela mãe, fiscalizando a alimentação e as vestimentas da criança; importância do papel da irmã como par de brincadeiras da criança.

Organograma 1: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Mauro (1/Ac)

4.1.2 Leon(2/Ac)

“Nenê pediu um bambu emprestado para colocar no seu barraco e a Lucimara falou pra ela pegar, mas Leon saiu correndo atrás dela, dizendo que o bambu era dele. Ninguém lhe deu atenção e ele saiu na motoca, atravessando a rua e indo até o barraco da Nenê. Perguntou para um senhor que estava ajudando na construção do barraco se era bambu o que ele estava mexendo e ele disse que sim.”
(Diário de Campo – Leon)

Leon morava no *acampamento* com a mãe, Luci, e, esporadicamente, contava também com a presença no barraco, da irmã Amora (8) e do pai. Amora estudava na escola da cidade e ia aos finais de semana para o *acampamento*, até iniciar o período de férias, quando passou a ficar lá todos os dias. O pai dormia no *acampamento* por volta de 3 vezes por semana, porque trabalhava na cidade e achava mais fácil ficar na casa que ainda tinham alugada na cidade. No entanto, Leon tinha um núcleo familiar extenso morando no *acampamento*. A irmã de Luci, Nenê, e seu marido, tinham um barraco próximo ao seu, e também ao lado estava o barraco da filha de Nenê, Sueli, que vivia com seu marido e as duas filhas, Samara (1) e Surya (5).

O barraco de Leon tinha uma cama feita com pés de madeira mais altos, para evitar o alcance de bichos, aonde dormiam Leon e a mãe. Tinha uma tábua no canto, aonde colocavam roupas, sapatos e outros objetos. E também um banheiro, com vaso sanitário e pia, fechado com uma divisória. Outra divisória separava a cozinha, com fogão, bancada e armário. Durante todo o período de observação no *acampamento* a família de Leon mudou-se 3 vezes de barraco, em virtude das novas ocupações e despejos. Ao final do último momento de campo no *acampamento* seus pais tinham “desistido da luta”²⁶. Alguns meses depois fomos informadas de que toda a família, Tia Nenê, Sueli e demais também tinham ido embora do *assentamento*.

Fotografia 1: Barraco do Leon e seu entorno

Fotografia 2: Leon na rua do seu barraco, à direita, o barraco da D. Janaína e ao fundo o da Nenê

²⁶ Termo bastante usual no grupo para referir-se ao fato da família deixar o *acampamento*.

Nenê foi viver no *acampamento* primeiramente e motivou a irmã a ir depois. Luci conta que ao visitar a irmã, achou tudo muito esquisito porque nunca tinham morado em um barraco. Mas que depois gostou da ideia e decidiu montar o seu barraco também. Aos três barracos da família, juntavam-se o da D. Janaína e o do seu marido Sr. Augusto, e o da Laura, seu marido e Sofia (11), que faziam parte do mesmo núcleo. Dentro do núcleo passaram a estar sempre próximos. Este grupo compartilhava almoços, cafés, sucos, lanches da tarde, ferramentas, água, sendo que uma série de outros vizinhos, adultos e crianças também, frequentemente, juntavam-se a eles. Nenê era coordenadora do núcleo, motivo que fazia várias pessoas a buscarem para resolver problemas, dar avisos, movimentando o cotidiano de alguma maneira. Por exemplo, era próximo a seu barraco também que ocorriam as reuniões semanais do núcleo e aonde chegavam materiais, como a cesta básica, as doações de pão e de verduras.

Luci e sua família não tinham nenhuma relação anterior com o campo, mas, ela disse que sonhava com um lugar todo verde onde estaria morando; e que, depois que foram morar no *acampamento*, já manifestava vontade de plantar e criavam um galo, que ficava em um cercado em frente ao barraco (e que o Leon insistia em chamar de galinha).

O compartilhamento do cuidado e educação de Leon se caracterizado por: rede intensa de trocas, tanto na família extensa de linha materna quanto de vizinhança; participação da criança nas atividades do núcleo, com ou sem a presença da mãe; um grupo grande de crianças, especificamente de meninas que compartilham tanto momentos brincadeira quanto de higiene e alimentação da criança; participação das mulheres da vizinhança, tias e primas mais velhas, assumindo em diversos momentos atividades de orientação, proteção e alimentação da criança; ausência paterna; participação de homens da vizinhança; constante reconstrução de barracos e mudanças, da qual a criança participa ativamente.

Organograma 2: Subgrupo familiar de Leon(2/Ac)

Organograma 3: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Leon (2/Ac)

4.1.3 Bela (3/Ac)

“A Talita foi fazer guarda logo cedo, às 6h da manhã e deixou a Bela com a vizinha. Luiz foi para a escola. Bela estava calada, D. Clara deu um pão com manteiga pra ela. Disse que eles (Bela e Indim) custaram a ficar na cama, esperando a chuva passar, que queriam sair do barraco a qualquer custo.”
(Diário de Campo – Bela)

Bela vivia no *acampamento* com a sua mãe, Talita e com o irmão Luiz (8). Quando iniciei a observação eles tinham um barraco composto por um cômodo com uma cama de casal (onde Bela dormia com a mãe), uma de solteiro, um fogão, uma pia e uma bancada, uma estante e um armário. Este cômodo servia de cozinha, quarto e era também aonde tomavam banho, em uma bacia no chão, com água esquentada no fogão. Do lado de fora, ao lado do barraco, tinha um pequeno cercado com uma fossa.

Durante a observação, houve uma nova ocupação na fazenda e Talita mudou-se de barraco, para outro com estrutura semelhante, mas com um puxado de lona formando uma varanda, onde ficava a pia. Construiu este barraco com a ajuda dos vizinhos, especialmente de um rapaz que morava sozinho no *acampamento*, Nilton, e, num momento posterior, assumiram-se como namorados, apresentando esta união na reunião da coordenação do núcleo, segundo ela para evitar fofocas e comentários maldosos.

Em frente ao barraco de Bela, morava a D. Clara, uma senhora que já era vizinha de Talita desde quando moravam na cidade. Foi D. Clara quem convidou Talita e seu então marido para morarem no *acampamento*. Depois de desentendimentos consecutivos do casal, o marido foi expulso e Talita decidiu ficar no *acampamento* com os filhos. D. Clara auxilia constantemente Talita nos cuidados com a Bela, ficando com a menina quando a mãe precisa se ausentar. E o Indim, neto da D. Clara, era a principal criança que brincava no dia a dia com Bela. Quando Talita precisava sair para fazer as guardas do *acampamento*, quem ficava com Bela era o irmão Léo ou, caso ele estivesse na escola, a D. Clara.

Alguns vizinhos ajudaram Talita nas questões cotidianas do *acampamento*, como pegar água na mina e fazer/consertar o barraco, atividades em que a força é necessária e acaba sendo assumida pelos homens. Outra senhora, a D. Vozinha, era uma vizinha que também participava da vida de Talita e das crianças no *acampamento*, sendo que muitas vezes compartilhavam comida, ou a sombra da varanda de algum barraco, escondendo-se juntas do sol forte.

O fato de Talita morar sozinha no *acampamento* com as crianças também lhe acarretava uma dificuldade material muito intensa, já que, geralmente, com a família maior, ou os casais convencionais, enquanto um permanecia no *acampamento* o outro buscava alguma fonte de renda que mantivesse os gastos básicos para a sobrevivência da família. No caso de Talita, como não havia nenhuma renda que vinha de fora, ela contava, completamente, com as doações de

alimentos e recursos que chegavam. Tinha dificuldades, por exemplo, de arcar com os pedidos de contribuições e custos eventuais que a vida no *acampamento* implicava, como rateios de gastos coletivos como o transporte das cestas básicas ou a compra de algum material.

Talita e sua família não tinham nenhuma relação anterior com a vida no campo, mas viam ali uma oportunidade de desenvolverem sua autonomia, com melhores condições de vida.

Quando finalizamos a pesquisa no *acampamento*, Bela, Talita e seu irmão já não moravam mais lá. D. Clara contou-nos que tinham se mudado para Ribeirão Preto para morar com os pais de Talita, também em virtude de uma doença do pai que demandou sua ajuda.

O cuidado e educação compartilhados de Bela são caracterizados: pela centralidade materna; pela participação do irmão mais velho em situações de brincadeira e proteção; pela participação dos vizinhos, especialmente D. Clara, em situações de alimentação e proteção; constante instabilidade de moradia, com mudanças e reconstruções de barraco, levando a mãe a reestruturar os vínculos de compartilhamento.

Organograma 4: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Bela (3/Ac)

4.1.4 Kauê (4/Ac)

“Kauê perguntou para o Arnaldo, que estava na varanda, se ele fizesse bagunça, se ia apanhar. Arnaldo disse que não. Kauê me contou o que Arnaldo disse e perguntou se eu sabia onde cada um dos vizinhos morava, o Arnaldo, a D. Clara, o Chicó, o Zacarias, a Camila. Adrian chegou tomando água e Kauê foi até sua mãe para pedir água também. Camila procurava a sua bola que o Adrian deixou descer rua abaixo. Kauê e Alice a ajudaram a procurar.” (Diário de campo – Kauê)

Kauê morava no *acampamento* Alexandra Kollontai com a mãe, Regina, o padrasto Antônio, e os avós por parte do padrasto. Moravam em um barraco que ficava no caminho para a mina, sendo, portanto, uma rua bem movimentada. Na mesma rua havia várias crianças e passavam muito tempo juntas brincando de bola, com pneus, com terra.

Os vizinhos que mais conviviam com Kauê, compartilhando a mesma rua, eram: Amanda (3), Keila (3), Iara (5), que viviam com a mãe de uma delas e a avó, que também cuidava de outro neto, bebê de alguns meses; Adrian (2) e sua mãe; as irmãs, Camila (9) e Alice (7), que moravam num barraco com a mãe e a avó; Manoel (5), e seu o irmão mais velho (9), que moram no começo da rua, um pouco mais afastado, com os pais.

Fotografia 3: Kauê com as meninas, brincando de construir barraco, em um barraco em construção

Neste núcleo, havia também alguns homens que tinham o costume de jogar cartas e bater papo na sombra em uma varanda de um barraco; eram eles: Viola, Zacarias, Chicó, Arnaldo, Tião.

Era comum também que todos compartilhassem alimentos e comessem juntos. Cada um fazia um tipo de comida e “juntavam as panelas”. No caso das crianças, cada comida que

era oferecida pela mãe ao seu filho, como pão, salgadinhos, pipoca, suco, geralmente era compartilhada entre todas. O Zacarias tinha o costume de distribuir balas entre as crianças, sendo comum que ele chegasse ao *acampamento* e as crianças lhe rodeassem para pedir balas. Os principais lugares de compartilhamento, além da rua, era o barraco coletivo aonde faziam reunião e a varanda de um dos barracos, aonde tinha uma mesa e cadeiras e se reuniam ali para comer, esconder do sol e conversar.

Fotografia 4: Varanda de um dos barracos em que se reuniam e a rua do barraco do Kauê

A família materna de Kauê era da Paraíba, tendo se mudado para Pitangueiras, no interior do Estado de São Paulo, há alguns anos. Foi lá também que Regina e o marido, se conheceram, sendo que o Kauê tinha um ano de vida. Ela passou a viver na casa do Antonio, trabalhando de doméstica para seus pais. Desde esta época, com Kauê sendo bem pequeno, ele começou a chamar os avós de pai e de mãe. Regina relata que foi a vinda para o *acampamento*, há aproximadamente um ano, no momento de realização da pesquisa de campo, que os levou a ter um barraco só para eles e que ali ele começou a chamá-la de mãe e o padrasto de pai. No período de observação com Kauê, esta avó estava na cidade em virtude de um problema cardíaco sério que exigiu que ela ficasse hospitalizada por algum tempo. Por isso, eles não estavam dormindo no seu barraco, que ficava no alto da rua, e sim no barraco dos avós, na esquina, fazendo companhia para o avô. Padrasto e avô estavam desempregados e passavam o dia no *assentamento*. O barraco que estavam ficando tinha uma pia e um banheiro do lado de fora, uma salinha com o chão forrado de lona de piscina, e umas divisórias, para um quarto com uma cama de casal (aonde Kauê dormia com a mãe e o padrasto) e uma de solteiro (aonde dormia o avô).

O compartilhamento da educação e do cuidado do Kauê no acampamento é marcado por: responsabilidade principal de cuidado centrada na mãe; participação da família do padrasto; intensa vivência da criança na cotidianidade coletiva das atividades do núcleo; participação da rede de vizinhança em momento de alimentação e proteção; participação de um grupo extenso de crianças como pares de brincadeira; localização do barraco no caminho para a mina caracterizando intensa sociabilidade.

Organograma 5: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Kauê (4/Ac)

Organograma 6: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Kauê (4/Ac)

4.1.5 Dora (4/Ac)

“Perguntei para Dora onde estava o seu pai, que o seu carro não estava lá. Ela disse que estava trabalhando. Eu perguntei então com quem ela ficava enquanto ele trabalhava, e ela disse que era com a Tia Sandra (mãe da Mariza). Ela aponta para dentro do barraco e falou: ‘com a tia Sandra e com todo mundo aqui’ (apontando para a rua). E completou: ‘eu conheço as pessoas de outros núcleos, escuto a voz e sei quem é’(...) Passei na varanda da Rafaela, perguntei sobre ela e me disseram que ela estava na casa da Rita (na mesma rua, aproximadamente 7 barracos para cima). Cheguei e a encontrei, ela gritou: ‘Tia!’ . Rita diz que estava contando pra ela de como a Marrie (a gata) faz para pegar a pombinha (e explica em detalhes a observação e o bote da gata). Começo a conversar com a Rita e ela sai do barraco. Logo saí para procurá-la novamente.” (Diário de campo – Dora)

Dora mora no *acampamento* junto com pai, Vinícius, sendo que a mãe mora na cidade e foi uma escolha da criança ir morar com o pai. O barraco da Dora media aproximadamente 6m², e era composto por três cômodos, quarto, sala conjugada com cozinha e banheiro. No quarto tinha uma cama de casal e uma de solteiro e, na cozinha, tem fogão, mesa, estante pequena e uma caixa com brinquedos. Se comparado com outros barracos do *acampamento*, aquele tinha uma estrutura muito boa. O banheiro tinha pia e vaso de cerâmica. Estava localizado no ponto médio, entre o início e o fim da extensão da rua, perto de um pequeno barranco.

Fotografia 5: Dora em frente ao seu barraco

O pai de Dora era originário de Salinas, no norte de Minas Gerais, tendo trabalhado como cortador de cana desde os 11 anos de idade, em Goiás, e estava há 22 anos vivendo em Ribeirão Preto.

Em frente ao barraco de Dora havia o de um primo do seu pai, que vivia com sua esposa, Sandra, e os três filhos, Mariza (4), Rô (6) e Márcio (8). Mariza era a companhia mais frequente de Dora em suas brincadeiras, sendo que Sandra geralmente era a responsável por “ficar de olho” nela enquanto o pai ia trabalhar. O pai trabalhava em um bar no *assentamento* vizinho, às vezes o dia todo e outras por um período.

Muito próximo ao seu barraco, ao lado do da Mariza, tem uma área vaga com um balanço e um escorregador que era frequentado, geralmente, não só por crianças do mesmo núcleo, mas por várias outras. De todas as crianças, as mais próximas à Dora eram, além de Mariza, Rafaela (4), Gabriela (4) e Juliana (8). Havia ainda um barracão coletivo que era frequentado não só nas reuniões do núcleo, mas também cotidianamente, pelo grupo de moradores que se reunia para comer e conversar, na sombra.

Fotografia 6: Embaixo do balanço, da um lado o grupo das meninas, brincando com um urso, e ao fundo os meninos, jogando bola

Rita era uma vizinha de alguns barracos acima do de Dora que também estava constantemente com ela, consolando-a, dando-lhe café, conversando, assumindo, na ausência do pai, o papel de um adulto de referência. Dora frequentava a escola no período da manhã, chegava, almoçava e, às vezes, o pai saía para trabalhar depois do almoço. O período fora da escola ela passava geralmente próxima ao balanço, brincando com alguma das crianças. Ia ao seu barraco e pegava água ou comida quando queria, sem a ajuda de ninguém.

O compartilhamento do cuidado e educação de Dora é caracterizado por: responsabilidade pelo cuidado centrada no pai; participação de duas vizinhas como

referências de cuidado na ausência do pai; convivência intensa em um grupo de crianças como pares de brincadeira.

Organograma 7: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Dora (4/Ac)

Acerca das trilhas de compartilhamento da educação e do cuidado no acampamento, algumas características gerais podem ser destacadas como próprias desta comunidade cultural: a importância da rede de vizinhança, com o compartilhamento cotidiano de momentos de alimentação e lazer que se dá em virtude da proximidade dos barracos; a intensa convivência dos grupos de criança em situações de brincadeira; o rearranjo dos grupos de vizinhança afetando as possibilidades de compartilhamento a cada mudança de barracos.

4.2 As crianças do assentamento

4.2.1 Isabela (1/As)

“O Pai estava molhando a horta e ela ficou atrás dele, balbuciando, querendo pegar na água da mangueira. O Pai falou pra ela sair de perto. Ela foi para a beirada do fogão a lenha e ficou no chão, pegou uma sementeira de isopor vazia, colocou em um canto, depois em outro, o cachorro tentou pegar a ponta da sementeira, e ela tirou da boca dele. Depois pegou uma lata de leite que estava no chão, colocou em cima da sementeira. Ninou a lata, a colocou no peito e fez, 'nana, neném'” (Diário de Campo - Isabela)

Isabela morava com o pai, Jeferson e a mãe, Juliana, no mesmo lote aonde residiam a família materna, Avó Tata, o Avô e o Tio Ronaldo. No momento da observação, estavam residindo na sua casa alguns membros da família paterna e amigos: tio Milton, tia Luciana, a avó Tê e os amigos, Nego e Daniel. Duas tias de Isabela, Renata e Dani, residem em outros lotes do mesmo *assentamento* e estiveram presentes em alguns momentos da observação, juntamente com seus filhos, Gisele (4) e Evo (1).

Os avós maternos da Isabela estavam na Fazenda da Barra desde a primeira ocupação, em 2003. Sua mãe Juliana era a penúltima filha do casal, uma jovem de 20 anos, que tinha 10 anos na época que foi morar no *acampamento*. Na conversa com ela, trazia lembranças da época do *acampamento*, tendo vivenciado a transição para o *assentamento*. Engravidou aos 19 anos, do namorado Jeferson, que conheceu na escola em que estudava, no bairro próximo ao *assentamento*. Com a gravidez, decidiram se casar e construíram uma casa no lote da mãe de Juliana. A família de Jeferson era de uma cidade no sul da Bahia e, no momento da observação, um irmão, uma irmã e sua mãe, que estavam se mudando para Ribeirão Preto à procura de emprego, passavam um tempo na casa. Nesta mesma condição, estavam dois amigos da família, Nego e Daniel.

A casa era pequena, com dois quartos, um banheiro, uma sala e uma cozinha. Isabela (1/As) dormia na cama junto com os pais, no quarto do casal, e todos os demais dormiam no outro quarto. Os cômodos não tinham porta e eram rebocados apenas por dentro. O único cômodo que estava pintado era a sala. A pia da cozinha ficava do lado de fora, nos fundos da casa, junto com um tanquinho, um fogão à lenha e uma mesa. Logo ao lado da casa de Isabela estava a casa da avó Tata.

As fotografias a seguir mostram: a horta, a casa da Isabela e a casa da Avó Tata, caminho feito muitas vezes pela criança ao longo do dia; e a entrada da casa da Isabela (1/As), as amoreiras, um lugar muito frequentado pela criança, aonde a família se reunia, aproveitando a sombra e os frutos da árvore.

Fotografia 7: Casa da Isabela (direita), casa da Avó Tata (esquerda)

Fotografia 8: Frente da casa da Isabela, embaixo das amoreiras

Jeferson trabalhava na cidade em uma empresa de construção civil, portanto, saía de manhã e passava o dia todo fora. Os demais homens da casa – o tio e os dois amigos da família – esporadicamente conseguiam vender diárias de trabalho em alguma empresa da cidade. A avó paterna trabalhava como faxineira, duas vezes por semana, em um lote do *assentamento*, e buscava um trabalho fixo na cidade, afirmando que era instável este trabalho de faxina. A mãe, quando iniciamos a observação, estava em vias de ser contratada como

ajudante de garçom em um restaurante localizado em um *shopping center* de Ribeirão Preto. Durante a permanência da pesquisadora na residência, ela conseguiu o emprego e passou a estar o dia inteiro fora de casa. Apesar de sua carga horária de trabalho ser de 6 horas por dia, levava cerca de 2 horas para ir e 2 horas para voltar do *assentamento* para o restaurante. A avó materna trabalhava exclusivamente no lote, cultivava uma horta e tratava de galinhas, galos, patos, porcos, um cavalo, dois cachorros e gatos, tarefas que dividia com o seu marido quando ele estava em casa. O avô trabalhava numa empresa de construção civil, passando vários dias fora do lote e voltando esporadicamente. O Tio Ronaldo, que residia na casa da avó Tata, trabalhava meio período em uma empresa na cidade e estava buscando outro emprego.

Quando finalizamos o último momento de imersão no *assentamento*, em uma visita à casa de Isabela, a avó Tata tinha montado uma sorveteria no seu lote. Juliana estava grávida novamente e não havia permanecido no emprego. A tia Renata, que havia se divorciado, estava vivendo junto com a filha Gisele na casa da avó Tata.

A avó Tata participou durante um tempo como cirandeira no projeto de Ciranda Infantil do *assentamento* e suas filhas, Juliana, Dani e Renata também foram, durante um tempo, parte do coletivo de militantes do MST²⁷.

Na ausência da mãe, os cuidados da Isabela eram delegados principalmente à avó Tata, tarefa que dividia com a avó Tê, seguida pela tia Luciana e pelo Avô.

O conjunto das observações da Isabela nos levam a questionamentos acerca do trabalho feminino e a dinâmica do cuidado das crianças. Todas as mulheres relacionadas à Isabela, as tias, as avós e a mãe, viviam dilemas relacionado ao trabalho na cidade x o trabalho no lote, sendo que só a avó Tata não oscilava mais entre o trabalho nos dois locais e havia fixado o trabalho no lote, na horta, e mais à frente conciliado com uma sorveteria conjugada a casa. Exatamente por esta escolha da avó Tata, de fixar o trabalho no lote, que ela aponta atribui à idade avançada e o cansaço em sair do *assentamento* para trabalhar na cidade, era a avó Tata quem tem mais condições de dedicar-se para o cuidado da criança enquanto as demais estão trabalhando fora do lote.

O compartilhamento da educação e cuidado de Isabela por ser caracterizado por: uma rede de família extensa, materna e paterna; a coordenação do cuidado pelas avós e

²⁷ O coletivo de militantes é um grupo de pessoas que ocupa alguma tarefa organizativa específica dentro do movimento, participando de reuniões, atividades e cursos de formação.

pela mãe; uma rede de mulheres que se apoiam no dia a dia; um grupo de homens (avô, tios) assumindo um papel de ludicidade; a presença do pai como uma forte figura de autoridade, regulando o cuidado exercido pelo grupo de mulheres - condutas (de limpeza, alimentação) e horários.

Organograma 8: Subgrupo familiar de compartilhamento de Isabela (1/As)

Organograma 9: Intensidade de compartilhamento com cada um do subgrupo familiar de Isabela (1/As)

4.2.2 Luana (2/As)

“Pegou a vassoura com que a avó estava varrendo e empurrou o lixo para fora da casa. A mãe e a avó falaram que quando ela crescesse iria ser muito esperta, para ajudar a mãe. Choramingou, dizendo: ‘Quero varrer, vó’. A avó lhe deu a vassoura e ela varreu o lixo para o quintal.” (Diário de Campo – Luana)

Luana morava no *assentamento* Mário Lago com a mãe, Adriana, o pai, Lucas e o irmão, Alex (4), sendo que, no momento da observação a avó paterna, D. Amália e a irmã mais velha por parte de pai, Cecília (7), estavam morando com eles.

A casa era pequena e era situada no lote do Sr. Tonin, um assentado que morava sozinho, na parte de cima do lote. A casa de Luana era composta por um quarto, uma sala, a cozinha e um banheiro. Era forrada e estava apenas com reboco, sem piso e sem pintura. Havia apenas uma janela pequena, na parede do quarto, o que deixava a casa muito escura.

Adriana e Lucas dormiam em uma cama de casal, Alex e Luana, dividiam um berço e Dona Amália e Cecília dormiam no sofá ou em um colchão no chão da sala. Do lado fora da casa, havia uma pequena varanda com tanque, tanquinho e um fogão à lenha no canto da parede, que servia de apoio para uma caixa de brinquedos das crianças; embaixo guardavam vários sapatos. Entre a casa do Tonin e a casa de Luana havia algumas árvores pequenas, pés de rosa, ervas, frutíferas (limão, mamão, e banana), além de um galinheiro.

Fotografia 9: Casa de Luana e quintal

A família mudou-se para o *assentamento* em 2014, quando o tio de Adriana, que era assentado, faleceu, e assumiram, junto com a avó materna, os cuidados do lote. Tiveram desentendimentos com a avó e acabaram se mudando para o lote do Tonin, um vizinho, a convite do mesmo. Tonin considerou que eles serviam de companhia e o ajudava em algumas tarefas, principalmente Lucas que o ajudava no conserto de carros que ele fazia no próprio lote, como mecânico. Eles não pagavam aluguel, mas combinaram de oferecer o almoço todos os dias para o Tonin. Então D. Amália e/ou Adriana faziam o almoço, preparavam vasilhas com a comida e levavam para o Tonin, todos os dias. D. Amália e Adriana reclamavam muito da poeira e da terra vermelha; pareciam não estar muito acostumadas a isso, devido ao pouco tempo no *assentamento*, e faziam um grande esforço para manter a casa limpa, jogando água e sabão no cimento. Também lavavam a roupa com muito esmero, deixando-a o mais limpa que conseguiam. As famílias paterna e materna de Luana eram originárias da Bahia, tendo uma convivência estreita com uma ruralidade de cidade pequena, porém, há muitos anos já viviam na cidade de São Paulo.

Luana acompanhava sempre a mãe e a avó nas atividades, brincava com a irmã Cecília e brincava sozinha com seus brinquedos. Transitava pelo lote, em volta da casa e ia até a casa do Tonin que, às vezes, saía com o seu pai e a levavam para passear junto.

No caso e Luana temos um contexto de compartilhamento do cuidado caracterizado: por uma rede familiar pequena (pai - mãe - avó paterna); pelo papel de ludicidade assumido pela irmã mais velha; ocasionalmente, pela participação do proprietário do lote.

Fotografia 10: Luana com a avó D. Amália na varanda

Organograma 10: Subgrupos e intensidade de compartilhamento de Luana (2/As)

4.2.3 Titozinho (3/As)

“Gabi os chamou (Titozinho e Junior) para irem à horta. Junior chamou Titozinho para irem me mostrar o barco deles. No quintal, entraram e um baú de madeira estragado, encostado na parede e disseram que estavam no barco.” (Diário de Campo – Titozinho)

Titozinho morava em um lote no *assentamento* Mário Lago com a mãe, Mayara, o pai, Biu, o irmão mais velho, Junior (8) e o mais novo, Jonas (4 meses). A Avó paterna, D. Lucia, morava no lote ao lado, reunindo outros tios, tias, e estando intimamente relacionada com o cotidiano de Titozinho e de sua família. Tanto ele quanto o irmão Júnior ficavam muito na casa da avó, inclusive dormindo lá com alguma frequência, fato que a avó atribuiu a ter televisão com TV a cabo e canal de desenho e na casa deles não.

O pai tinha um caminhão e trabalhava viajando entre as cidades vendendo frutas, principalmente abacaxi e melancia, e por isso ficava longos períodos fora de casa. A mãe tinha uma relação muito próxima também com a avó paterna de Titozinho, inclusive chamando-a de tia. O contato inicial foi feito com a mãe, mas, no dia a dia, ela não estava muito presente, devido a um problema de saúde do Jonas, que demandava que estivesse algumas vezes com ele no hospital. Ele havia desenvolvido uma intolerância à lactose, ficando 15 dias internado no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto e, na época da pesquisa, estava em processo de adaptação a novos leites. Neste período, as crianças ficaram com a avó.

Junior ia para a escola todos os dias no período da tarde e Titozinho frequentava a creche, mas devido a um problema intestinal sério a direção da creche pediu à mãe que não o enviasse mais, porque não tinham condições de acompanhá-lo ao banheiro com muita frequência (segundo a avó, 10 vezes em uma hora). Ele nasceu com uma má formação no intestino, diagnosticada depois do terceiro dia de nascimento, quando perceberam a barriga crescendo e que ele não havia feito cocô até então. Passaram a fazer lavagens todos os dias, e logo a mãe aprendeu o procedimento para fazê-lo em casa, até os 7 meses, quando foi realizada uma cirurgia. Mesmo depois da cirurgia ele não controlava bem o esfíncter e podia, em momentos de desarranjo, ter que ir várias vezes por hora ao banheiro. Por isso a escola não o recebia mais, alegando ausência de profissional para seu atendimento. Segundo a avó, no momento da pesquisa, ele estava com o intestino controlado, sendo necessários cuidados especiais no preparo da comida, com a utilização de pouco óleo, e evitando alguns alimentos; estes procedimentos reduziram o uso do banheiro a três vezes por dia. Fazia acompanhamento no Hospital das Clínicas. A avó relata este período do seu nascimento como um momento em

que ela assumiu o cuidado com o Junior, uma vez que a mãe estava envolvida com os cuidados do Titozinho.

A casa da avó tinha uma sala grande, separada da cozinha por uma bancada, além de um quarto e um banheiro, e uma parte, com outra cozinha e um quarto, onde morava um dos seus filhos com a esposa e um bebê. A casa era de alvenaria e estava internamente rebocada, sem pintura. Nos fundos da casa, com acesso pela porta da cozinha, ficavam o quintal e a horta, que ocupavam um grande espaço, com produção variada de hortaliças.

Fotografia 11: Fundos da casa da avó e quintal – em primeiro plano, o baú-barco

Fotografia 12: Titozinho no quintal, com a horta da avó ao fundo

A avó e uma filha que morava na cidade, cultivavam a horta e comercializavam os produtos através de uma das cooperativas do *assentamento*. Era comum, então, a avó estar na horta trabalhando, com alguém da casa e as crianças a acompanhando, conversando, enquanto ela fazia as tarefas. Junior e Titozinho costumavam brincar tanto na horta, dentro de uma

caixa d'água quebrada e com os objetos espalhados pelo quintal, quanto na parte da frente da casa da avó, com uma moto montada pelo pai com peças reutilizadas.

Fotografia 13: Titozinho e Junior, com Jonas, na moto, em frente à casa da avó

No lote em frente à casa da avó, estava a casa de Isabela, que também foi participante da pesquisa. D. Tata (avó de Isabela) e D. Lucia tinham uma relação de proximidade, sobretudo devido ao envolvimento das duas com as hortas, sendo que conversavam sobre a produção e compravam mudas juntas, esporadicamente. Gisele, prima de Isabela, e Junior esperavam sempre o ônibus da escola juntos, momento no qual Titozinho geralmente acompanhava o irmão, voltando para casa logo após o ônibus da escola passar. Titozinho e Isabela, portanto, conviviam esporadicamente, não estando juntos “para” brincar, mas fazendo isso geralmente enquanto acompanhavam outras pessoas nas atividades.

A casa de Titozinho tinha uma sala grande, com três sofás, alguns brinquedos: um cavalinho de madeira, um balanço pequeno e uma poltrona de criança; na parede, duas fotos de Junior quando era menor. Havia ainda uma cozinha e dois quartos. Titozinho dormia com Junior em um dos quartos e a mãe com o pai e o bebê no outro. No quintal, havia uma varanda com máquina de lavar e também, assim como na casa da avó, vários objetos espalhados em toda a volta da casa: embalagens vazias, peças, ferramentas, brinquedos, carrinho de bebê antigo.

O compartilhamento do cuidado e educação de Titozinho era caracterizado por: participação de uma ampla rede de família extensa, de linha paterna; tendo como cenário mais importante a casa da avó paterna, sendo esta a principal responsável pelo cuidado dele e de seus irmãos, junto com a mãe; a mãe cuidando das demandas externas – hospital, supermercado, e a avó das demandas internas cotidianas, como preparo da alimentação,

banho; cuidado conciliado com o cultivo da horta pela avó; ausência do pai nas atividades cotidianas.

Organograma 11: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Titozinho (3/As)

4.2.4 Fabiana (4/As) e Savio (5/As)

“As mulheres e crianças reuniram-se no quarto da avó. Chegou a irmã que morava no assentamento com as duas meninas e o marido. Ela foi levar a mais nova ao dentista e deixou a Lili na casa com a avó. O tio colocou o teclado no quarto e as três crianças foram tocar (Savio, Fabiana e Lili). O Rick estava no meio da cama e os adultos em volta. Juliana - com o barrigão-, sentou-se numa cadeira ao lado da cama. Lili queria pegar o Rick, gritou, reclamou. Juliana a colocou sentada no seu colo e deu o neném para ela segurar. Ela balançou o neném.” (Diário de Campo - Fabiana e Savio)

Fabiana e Savio moravam no lote da avó, D. Oneida, no assentamento Mário Lago. D. Oneida teve 7 filhos, sendo 4 meninas e 3 meninos. Viviam no lote 2 das filhas, Juliana e Duda - com seus respectivos maridos e as crianças, porém em casas separadas - os 3 filhos, Lô, Julio e Léo (11) - que eram os mais novos e moravam junto com D. Oneida - e ainda a

sogra de D. Oneida, com outro filho e uma neta - numa outra unidade doméstica, anexa à casa principal. Didi, outra filha, vivia em um lote próximo, também no Mário Lago, com seu marido e duas meninas pequenas, Lili (5) e Ana (2). A quarta filha, Ciça, morava na cidade, no bairro Ribeirão Verde, próximo ao *assentamento*, e tinha um bebê de 2 meses.

Fabiana e Savio foram indicados para participar da pesquisa pelas agentes comunitárias de saúde, devido ao fato de viverem num lote com quatro unidades familiares; as agentes utilizavam o número de fogões para contar a quantidade de famílias morando num mesmo lote, no caso, 4 fogões, 4 famílias.

A casa de D. Oneida era grande e ficava no meio do lote, tinha forro, mas não tinha reboco, e nem portas internas, sendo que os quartos eram fechados por lençóis dependurados. Anexo à casa tinha um barraco feito de placa de madeira, onde morava a Duda. Em uma das laterais tinha a casa da sogra de D. Oneida, numa repartição dos cômodos da casa principal. Juliana construiu uma casa de um cômodo, que funcionava como quarto e cozinha, e um banheiro, no lote, há alguns metros da casa da mãe. Em todas as casas tinha geladeira, fogão, cama e televisão.

Fotografia 14: Fabiana com a bicicleta e Savio com o carrinho. Ao fundo, à direita, a casa da Avó Oneida e à esquerda a casa da Fabiana

Fabiana e Savio então, geralmente, compartilhavam o cotidiano no lote, que se alterava apenas em virtude de uma visita ao médico de algum deles, saídas com os pais ou do retorno às aulas na creche. As duas primas que viviam no mesmo *assentamento*, porém em outro lote, Lili e Ana, também estavam constantemente com eles, sendo deixadas pelos pais para serem cuidadas pela avó ou pelas tias. Ciça, a irmã que morava na cidade, juntamente com o bebê, também estavam sempre no lote.

Fotografia 15: Savio e Fabiana brincando no quintal

Geralmente realizavam as refeições conjuntamente, sendo que cada dia uma se encarregava do almoço; de acordo com a dinâmica das atividades, as filhas usavam tanto a cozinha de suas casas quanto a de D. Oneida. Apesar de parecer haver uma separação entre o que era de uma ou de outra, desde utensílios de cozinha, ao gás e a comida, estes eram compartilhados em uso comum. Todos os homens (avô, marido da Duda, marido da Juliana, dois tios mais velhos), com exceção apenas do tio mais novo de 11 anos, iam para a cidade trabalhar e passavam o dia fora. O tio mais novo frequentemente estava com as crianças, ajudando-as em algum conflito ou brincando junto.

Ambos, Fabiana e Savio, nasceram no *assentamento*, e suas mães vivenciaram a transição do *acampamento* para o *assentamento*; ajudaram a cuidar do irmão mais novo, Léo, que ainda era um bebê nesta época.

Fabiana e Savio tem um cotidiano de compartilhamento da educação caracterizado por: presença de uma rede de família extensa de linha materna; ausência dos pais durante todo o dia, sendo estes os principais responsáveis pelos recursos financeiros; responsabilidade centrada nas mães; participação intensa de outras tias em atividades de alimentação e higiene; presença do tio mais velho e primos como principais referenciais de brincadeira; a avó complementando as atividades de cuidado das filhas, atuando conselheira e encarregando-se da “coordenação geral” da casa.

Organograma 12: Subgrupo familiar de compartilhamento de Fabiana (4/As) e Savio (5/As)

Organograma 13: Intensidade de compartilhamento com cada um no subgrupo familiar de Fabiana (4/As)

Organograma 14: Intensidade de compartilhamento com cada um no subgrupo familiar de Savio (5/As)

4.2.5 Julio (5/As)

“Ele me contou que não lembrava da época do acampamento, mas que naquela época existiam muitos dinossauros, jacarés, bichos que não existem mais aqui hoje.” (Diário de Campo – Julio)

Julio nasceu ainda no período do *acampamento*, tendo vivenciado, como bebê, o ano de efetivação do *assentamento*. Ele vivia com sua mãe, Linda, o pai, Luciano e as irmãs, Isadora (6) e Eliane (13). Os três são filhos do segundo casamento de Luciano, sendo que do primeiro casamento havia mais dois filhos, Afonso, que morava no *assentamento*, e Eliete, que vivia em Ribeirão Preto; ambos conviviam esporadicamente com a família.

Uma particularidade da vivência de Julio no *assentamento* deve-se ao fato de seu pai fazer parte do Setor de Educação há muitos anos, desde a época do *acampamento*, sendo uma das principais pessoas que coordenava as atividades da Ciranda da Educação Infantil, além de ser um dos monitores dos ônibus escolares que levava as crianças do *assentamento* para as escolas na cidade. Julio então, desde muito pequeno, participava das atividades semanais da Ciranda, juntamente com as duas irmãs, acompanhando o pai. Dona Linda não participava da Ciranda, mas contribuía com o lanche que era oferecido às crianças, com o seu pão caseiro, que o Luciano também vendia na cidade semanalmente.

D. Linda fazia pão em conjunto com uma vizinha, D. Sá, sendo que se reuniam de uma a duas vezes por semana para fazê-los. Como a observação se deu no período de férias das crianças, Julio e Isadora não estavam frequentando a escola e acompanhavam a mãe à casa de D. Sá, sendo que enquanto elas trabalhavam, eles brincavam com a sua filha Vivian (6). Vivian também, esporadicamente, acompanhava a mãe à casa de Julio, e aproveitavam para brincar.

Outras crianças vizinhas, como Rick (5) e Maya (8), iam com frequência à casa de Julio para brincar, sendo que, apesar de Maya ser mais companheira de brincadeira de Isadora, era comum em alguns momentos todos brincarem juntos.

Fotografia 16: Maya, Isadora e Julio brincando num monte de terra

A casa de Julio era grande, de laje, sem reboco e sem piso, e composta por três quartos, um banheiro, uma sala e uma cozinha. Julio dormia em um quarto com a mãe e o pai, no outro dormiam as irmãs, cada uma em uma cama e o terceiro era ocupado por

visitas esporadicamente. Os quartos não tinham porta, sendo separados por lençóis dependurados.

Fotografia 17: Foto da parte da frente da casa de Julio

A família de D. Linda e de Luciano era original da Bahia, sendo que Linda vivia com sua família na zona rural e, até os 14 anos, nunca tinha ido à cidade. Eles casaram-se e vieram morar em Ribeirão Preto, onde Luciano já morava desde o seu primeiro casamento. Em virtude de uma discussão com a irmã de Luciano, com quem dividiam a casa na cidade, ficaram sem local para morar e então foram viver no então *acampamento*. D. Linda conta que foi um período de muitas dificuldades, já que estava na fase final da gravidez de Isadora. Conta que não sabia como criar um bebê naquele espaço, sem água e sem estrutura, e que houve um fato nas primeiras semanas de vida de Isadora que os marcou muito, um incêndio no barraco causado por uma vela. Ela atribui a este momento a emergência de um problema cardíaco crônico. O barraco que residiam na época do *acampamento* ficava no mesmo lote onde construíram a casa definitiva.

Uma irmã de D. Linda, seu marido e três filhos, moravam como caseiros num condomínio de chácaras localizado próximo ao *assentamento*, sendo que eles iam com frequência, à pé, até a casa desta tia. Houve uma passagem interessante de Julio com relação a esta chácara onde morava a tia, relatada neste trecho do Diário de Campo:

“Quando Julio tinha 2 anos, a mãe estava na casa da irmã e ele ficou com o pai. Então saiu escondido e foi atrás da mãe, percorrendo sozinho o trajeto até o sítio da Tia. O percurso atravessa o assentamento de um lado, passa por uma lavoura de cana-de-açúcar (hoje lavoura de amendoim), até chegar num setor de sítios. Dizem que ele chegou lá branco, que fez em 20 mil o que geralmente fazem em 1 hora. Na

região dos sítios algumas pessoas o acharam e ligaram para a polícia. O pai chegou logo depois, atrás dele. Esta história parece ter marcado muito todos eles, cada um a contou em momentos diferentes. A primeira a contar foi a Isadora, na presença do Julio, aí ele falou: “É, a polícia queria me levar, acharam que eu era bandido”. E ela corrigiu: “Não, Julio, eles iam te entregar pra outras pessoas pra serem seus pais, ou te levar pra algum lugar, mais aí o pai chegou”.

Ao final da observação no *assentamento*, em uma visita à casa de Julio, a família da tia havia sido demitida da chácara em que trabalhavam e eles estavam abrigados no quarto extra da casa, no *assentamento*.

O compartilhamento do cuidado e educação de Julio pode ser assim caracterizado: centralidade na família nuclear; como responsabilidade da mãe e pela irmã mais velha; participação esporádica de vizinhas e membros da família materna; participação do pai principalmente relacionada à disciplina e controle.

Organograma 15: Subgrupo familiar e intensidade de compartilhamento de Julio (5/As)

Organograma 16: Subgrupo de vizinhança e intensidade de compartilhamento de Julio (5/As)

Do conjunto do compartilhamento do cuidado das crianças do assentamento podem ser destacados algumas características recorrentes: a relação entre o trabalho da mulher na agricultura e no âmbito doméstico e a centralidade da mesma como cuidadora das crianças; o trabalho dos homens fora do assentamento e as ausências prolongadas dos mesmos nas atividades de cuidado; o papel dos homens nas atividades de disciplina, no gerenciamento do cuidado e em brincadeiras; o reagrupamento familiar, com a rede de família extensa, principalmente de mulheres, organizando-se para o cuidado das crianças.

Capítulo 5: Uma lupa nas trilhas da Isabela (1/As) e do Leon (2/Ac)

No Capítulo anterior abordamos as trilhas de cada criança, traçando desenhos gerais acerca do compartilhamento da educação da criança no assentamento e no acampamento. Das 10 crianças participantes da pesquisa selecionamos duas, uma do *acampamento* e outra do *assentamento* para discutir cada um dos dados dos *quadros de referência individual socioecológico* elaborados. Isabela e Leon foram selecionados devido ao fato de ambos participarem de grupos familiares extensos, possibilitando-nos olhar para uma ampla possibilidade de relações de compartilhamento em cada contexto.

É importante ressaltar desde já que poderão ser notadas diversas particularidades etárias nos dois casos. Entre as atividades de Isabela e as de Leon há diferenças que se estabelecem, por exemplo, na questão da alimentação, na relação da criança com os adultos e com outras crianças, que além da diferença dos grupos familiares, de vizinhança e dos contextos, carregam a diferença de idade das crianças. Isabela, de 1 ano, vivenciava as questões relativas à amamentação, estava começando a caminhar sozinha sem a supervisão de outros, enquanto Leon já não amamentava, comia praticamente sozinho e caminhava de forma independente. Portanto, uma série de sutilezas e particularidades do desenvolvimento em cada idade podem ser notadas, embora não seja nosso objetivo estrito comparar estes aspectos.

5.1 Pessoas

Com relação às **Pessoas** envolvidas nas atividades cotidianas das crianças, temos, como parceiros da Isabela (1/As):

1. Mãe
2. Avó Tata
3. Tia Luciana
4. Avô
5. Tia Renata
6. Gisele (5, prima)
7. Evo (1, primo)
8. Tio Ronaldo
9. Tio Milton
10. Jeferson (Pai)
11. Tia Dani

12. Mani (namorada do tio)
13. Daniel (amigo da família)
14. Nego (amigo da família)
15. Tio Fabrício

Totalizando um universo relacional imediato de 15 pessoas.

No caso do Leon (2/As), as principais pessoas são:

1. Mãe
2. Sueli (prima)
3. Samara (1, prima)
4. Amora (8, irmã)
5. D. Janaína (vizinha)
6. Surya (5, prima)
7. Tia Nenê
8. Sr. Augusto (vizinho)
9. Liza (10, vizinha)
10. Laura (vizinha)
11. Bruna (vizinha)
12. Sofia (9, vizinha)
13. Marido da Laura (vizinho)
14. Marcel (visitante no acampamento)
15. Pietra (vizinha)
16. Sr. Laci (vizinho)
17. Membros da reunião de núcleo (vizinhos).

Totalizando um universo relacional de 16 pessoas, mais os membros da reunião de núcleo que ocorreu em frente ao seu barraco em um dos dias da observação, com os quais ele interagiu.

Temos então que, Leon, além do grupo familiar extenso, presente no caso da Isabela, tem um grupo de vizinhança que também é extenso, participando intensamente de sua educação e cuidado cotidiano. Podemos ressaltar uma maior participação de outras crianças no caso do Leon as primas (Samara e Surya), a irmã (Amora), e as vizinhas (Liza e Sofia), enquanto que as crianças presentes no caso de Isabela consistem unicamente em seus primos (Gisele e Evo).

Podemos problematizar aqui como o espaço do acampamento propicia à criança um compartilhamento com sujeitos além do grupo familiar, não só ampliando, mas também diversificando suas possibilidades de compartilhamento. O grupo que compartilha a educação e o cuidado de Isabela, no assentamento, ainda que extenso, é unicamente familiar, enquanto que Leon, no acampamento, está relacionado com diversos grupos e envolve o grupo de vizinhança e demais membros do núcleo, abrangendo de forma intensa a participação de outras crianças.

Esta possibilidade de comparação e associação do assentamento com o grupo de família extensa e acampamento com um grupo diverso de compartilhamento envolvendo a vizinhança, e com destaque para a participação de outras crianças, é uma tendência já evidenciada nos organogramas de convivência e que se repete nos casos das outras crianças investigadas.

5.2 Ambiente

A dimensão do ambiente foi subdividida em Local e Cenário, com os objetos e elementos da natureza.

5.2.1 Locais

Com relação aos principais **Locais** aonde as cenas cotidianas da criança se dão, destacamos, no caso da Isabela (1/As):

Quadro 3: Principais Locais das cenas de Isabela (1/As)

Sua Casa	Casa da Avó Tata	Área externa no lote	Locais fora do lote
Cozinha da sua casa	Varanda da casa da avó Tata	Quintal da casa da avó Tata	Estrada
Sala da sua casa	Sala da casa da avó Tata	Quintal da sua casa	Posto de saúde
Quarto da sua casa	Cozinha da casa da avó Tata	Embaixo do pé de amora	Casa da tia Dani
Banheiro da sua casa	Banheiro da casa da avó Tata	Horta	
		Chiqueiro	
		Monte de brita	

Fica evidenciado, com relação aos locais de permanência das interações coletivas da criança, que as cenas intercalam entre a sua casa e a casa da Avó Tata.

No caso do Leon (2/Ac), destacam-se como **Locais** aonde o compartilhamento se dá:

Quadro 4: Principais Locais das cenas de Leon (2/Ac)

Barracos	Outras áreas no acampamento
Varanda do seu barraco	Entorno do seu barraco
Varanda do barraco da D. Janaína	Entorno do barraco da Laura
Cozinha do seu barraco	Entorno do barraco da D. Janaína
Barraco da D. Nenê	Entorno do barraco da Sueli
	Guarita
	Rua entre o seu barraco e o barraco da Sueli
	Rua em frente ao seu barraco
	Entorno do barraco da D. Nenê
	Galinheiro

Como os barracos são pequenos, e o fato de serem feitos de lona, com o calor que vivenciam no *acampamento*, os entornos são os locais aonde mais se reúnem as pessoas. Leon transita entre o barraco, a varanda e os entornos, do seu barraco, do da D. Janaína, da Nenê e da Sueli, assim como na rua que liga que estes pontos, com bastante proximidade. Por sua vez, Isabela experiência muito mais os espaços internos, da sua casa e da casa de sua avó.

Temos então uma possibilidade de compreensão desta categoria em relação com a anterior, o espaço público – rua, entorno, propicia ao Leon uma série de situações de educação e cuidado com vizinhos, ao passo que o espaço privado- sua casa e casa da avó, circunscrevem Isabela ao âmbito doméstico e familiar.

5.2.2 Cenários

Já Com relação aos principais **Cenários** em que as cenas se dão, destacamos, no caso da Isabela (1/As), a presença dos seguintes **Objetos**:

Quadro 5: Principais Objetos nos Cenários de Isabela (1/As)

Móveis	Eletrônicos	Domésticos	Pessoais	Ferramentas	Comida	Brinquedos
Cortinas Armário Cadeiras Sofá Almofada Mesa Cama Armário da Cozinha	Carro Celular DVD TV Moto Telefone	Sacola Espuma Vassoura Panela Colher Prato Rede Tabua Vasilha Socador de Alho Lata de Leite Mangueira Fogão à Lenha Garrafa Pet Balde d'Água Embalagem de Sorvete Pote de Iogurte Cabo de Vassoura	Carrinho de Bebê Capacete Banheira Esmalte Remédio Cordas Apostila Livro Caneta Calças Sapato Chinelo Blusa de Frio Meia Blusa	Cimento Sementeira Brita Martelo Funil Cano Alicate Facão	Skini Bolacha Café Leite Mamadeira Iogurte Ovo Carne Suco Arroz Feijão	Motoca Bonecas Bicicleta Balanço

E, além dos objetos, podem ser destacados os seguintes elementos da **Natureza** presentes nos cenários da Isabela (1/As):

Quadro 6: Principais elementos da Natureza nos Cenários de Isabela (1/As)

Animais	Flores/Frutos	Plantas	Demais Elementos
Cavalo Passarinho Porcos Cachorro Filhote de gato	Coquinhos Manga verde Bananas Amora Vasos de flores Pitanga Laranja Grãos de milho	Pé de mamão Bananeiras Pé de amora Flores Pé de pitanga Babosa Horta Pés de fruta	Pedrinhas Água Poça d'água Barro Sementes Espinhos Areia Terra Folhas Caroço

Com destaque para os elementos, Amora e Pé de Amora, por sua ocorrência cotidiana constante no universo da Isabela (1/As).

Como pode ser observado, existem poucos brinquedos estruturados no cotidiano da criança. O que inclusive é ressaltado pela mãe, em um determinado momento, ao afirmar que a menina não liga muito para brinquedos. No entanto, objetos como a lata de leite, o pote de iogurte, a sementeira de isopor, aparecem nas cenas com a função de brinquedo.

No caso dos cenários do Leon (2/Ac), podemos destacar s seguintes **Objetos** presentes:

Quadro 7: Principais Objetos nos Cenários de Leon (2/Ac)

Móveis	Domésticos	Pessoais	Ferramentas	Comida	Brinquedos
Cama Fogão Cadeirinha de plástico	Prato Bacia Banheira Escadinha Escada grande Banco Carvão Cama Panela Garrafa de café Garrafa Garrafão Copo Pratos Vasilha Colher Galão Balde Espuma	Xampu Sabonete Toalha Cadarço Roupa Cueca Tênis Sapatos Fralda Papel higiênico Pacote de incenso	Martelo Alicate Pregos Arame Fechadura Serrote Pé de cabra Pedaço de cano Tocos de madeira Placa de madeira Estacas Tábua Grampo	Arroz Feijão Abobrinha Paçoca Cambotiá Leite com Nescau Bolinho de chuva Água Iogurte Café Milho Carne Macarrão Extrato de tomate Massa de pão	Ursinho Motoca Bola Ônibus de plástico Chocalho

Há um destaque para o Martelo e Pregos como elementos muito frequentes nas cenas do Leon (2/Ac), e como brinquedos, destacamos a Motoca e o Ônibus de plástico como os que foram mais utilizados por ele.

Os elementos: Martelo, Alicate, Pregos, Arame, Fechadura, Serrote, Pé de cabra, Pedaço de cano, representam as ferramentas necessárias na atividade cotidiana de construir barracos no *acampamento*, da qual Leon participa ativamente, auxiliando os vizinhos, acompanhando-os nesta tarefa, reproduzida constantemente em suas brincadeiras.

Com relação aos elementos da **Natureza** presentes no cenário do Leon, destacamos:

Quadro 8: Principais elementos da Natureza nos Cenários de Leon (2/Ac)

Animais	Plantas	Demais Elementos
Galo Bicho de pé Cachorro Mosquitinhos Gatinho	Moita de cana Bambu	Barro Chuva Goteira

Comparando os elementos da natureza do cenário da Isabela (1/As) com o cenário do Leon, podemos relacionar a estabilidade do *assentamento*, com a posse fixa dos lotes, como uma possibilidade de plantio e cultivo de espécies diferenciadas de plantas, de flores e de frutas (manga, amora, pitanga, mamão, banana). Enquanto a mudança iminente de área no *acampamento* leva a pouca variedade de elementos naturais, preponderando as moitas de cana. O cultivo diversificado do *assentamento* deve-se ao tempo que já estão na área (ao todo 10 anos), enquanto a área do *acampamento* é recém-ocupada e ainda prevalece a paisagem homogênea da cana de açúcar.

Temos então uma nova possibilidade de comparação entre o acampamento e o assentamento, relativa aos objetos com os quais as crianças têm contato. No caso do assentamento, a posse definitiva dos lotes propicia o plantio, a criação de animais, como porcos, cavalo, galinhas e a construção de casas de alvenaria, e daí a condição de acesso a objetos próprios deste contexto. Já no acampamento, a transitoriedade da moradia leva a um intenso contato com elementos de construção dos barracos.

5.3 Participação da Criança

Com relação às possibilidades de **Participação da Criança** nas cenas foram identificadas:

- *Irritação/Reclamação*

Isabela (1/As) manifestou irritação e reclamações próprias de um bebê. Geralmente, reclamava quando a mãe estava ausente, quando estava insatisfeita com algo, quando queria o

peito da mãe ou a atenção de qualquer outra pessoa. A mãe havia começado a trabalhar, ficando longos períodos fora de casa e por isso a avó considerou que Isabela estava irritada. Acompanhamos esta adaptação à ausência da mãe, em que Isabela transita de um período em que ficava permanentemente com a mãe, mesmo convivendo com outras pessoas, para um período em que ficava o dia longe da mãe, aos cuidados das avós. Há trechos que demonstram momentos em que a irritação da menina é considerada pelos outros como manifestação da falta da mãe.

“A Mãe chegou sentindo muito calor, pois tinha andado muito, do Ribeirão Verde até lá. Isabela se levantou e enroscou nas suas pernas. Ela a pegou no colo. Isabela puxou a blusa da Mãe. Ela disse que a criança queria peito, que não era saudade dela, mas da teta”.

“Isabela choramingou, a Avó pegou um iogurte e disse que ia dar para ela. Ela recostou no colo da Avó, fazendo carinha de triste. A Avó disse que era falta da (...) e aponta para o peito”.

As manifestações de irritação/reclamação do Leon (2/Ac), por sua vez, estão mais relacionadas à proteção dele com os seus brinquedos, à uma defesa do seu território.

“Ele voltou, martelando umas estacas que estavam pregadas na terra, sinalizando a plantação da Laura no seu quintal. Ele viu a Liza com o pé na sua motoca, puxou a motoca e fez cara feia para ela”.

“Foi até a mãe e pediu o martelo, ela apontou para aonde estava e ele foi procurar, numa moita de capim ao lado da casa. A Amora o viu procurando e pegou para ele. Ele ficou bravo com ela e tomou o martelo da sua mão”.

- **Imitação**

Isabela (1/As) participa das cenas imitando a ação dos outros, geralmente em situação de brincadeira e de exploração do ambiente, que ocorrem, várias vezes, motivadas pelo avô, que a estimula. Como, por exemplo:

“O Avô pegou um pedaço de pau, colocou o copo na ponta e balançou. Ela pegou o copo e tentou fazer igual.”

“O avô chegou, entrou pela porta do fundo, da cozinha, pegou na mão dela e saiu pela cozinha falando, ‘1, 2, 3; 1, 2, 3’. Ele distraiu conversando com a Avó Tê e a Isabela olhou para mim de canto de olho e pegou no avô. Ele falou que não estava nem vendo subir nele. Ela segurou nas pernas dele e tentou subir. Depois andou em volta dele fazendo sons ritmados, ‘um, um, um’”.

“O Avô chutou uma garrafa PET para ela, ela pegou com a mão e jogou de volta para ele. Ele bateu com a garrafa numa cadeira e imitou o som, ‘pei, pei’. Ela pegou a garrafa e bateu também”.

“A Avó levou um prato de comida e deu para os dois (Isabela e Evo) ao mesmo tempo. Ela fez aviãozinho, ora para um, ora para o outro. A Isabela pegou uma carne com a mão e pôs na boca do Evo, fazendo igual a Avó.”

Leon (2/Ac) participa apenas de duas cenas com imitação de ações dos adultos, uma em situação de brincadeira, com a prima, e outra com a pesquisadora.

“Surya pegou uns pedaços de madeira e um torrão de barro e fez de conta que estava comendo, ele a imitou, fazendo o mesmo.”

“O Sr. Augusto (marido da D. Janaína) chegou, Leon estava sentado na motoquinha e falou: “olha o Augusto”. Eu falei, “Bom dia, Sr. Augusto”; e ele repetiu.”

- *Acompanhamento*

A Isabela participa de inúmeras cenas acompanhando a ação dos adultos. São geralmente momentos coletivos, dos quais a criança participa sem ser o foco.

“O Tio estava treinando para uma prova de atletismo, então pulava corda e ela ficou olhando, depois ela estendeu os braços para cima e gritou, sorrindo. Depois ele correu entre umas cadeiras enfileiradas e quando chegou ao final da fila ela gritou ‘bô’”.

“Logo vão para o chiqueiro, onde o Avô estava cuidando dos porcos, ela observou, ficou junto, depois foram todos para a varanda.”

Por sua vez, o Leon (2/Ac) também acompanha a ação dos adultos, participando dos momentos coletivos.

“Passou um tempo e o Leon foi ficar junto com a D. Janaína e o Sr. Augusto, enquanto eles faziam um banquinho de madeira. Ele se abaixou ao lado e ficou conversando com eles. Pegou o prego e ficou segurando para o Sr. Augusto, passando para ele quando ele pedia”.

“Todos se mobilizam para encontrar o gatinho, procuraram dentro do barraco da Nenê, no barraco da Sueli, em volta, no canavial. Leon acompanhou a Surya, a Nenê e a Amora na busca”.

- *Brincadeira:*

As duas crianças constantemente buscam os outros em situações de compartilhamento de brincadeiras. Conforme esboçado nestes excertos do Diário de observação da Isabela (1/As):

“Depois correu pelo quintal com a Gisele. Correu atrás dela. Ela se escondeu atrás da moto. Isabela gritou e olhou para a gente. Gisele apareceu novamente e ela correu atrás dela”.

E neste do Leon (2/Ac):

“Brincaram ela e o Leon, no meio da roda de mulheres. Eles revezam os brinquedos: um ônibus de plástico, um chocalho e um pacotinho vazio de incenso”.

- *Solicitação:*

Em vários momentos as crianças participam das cenas buscando outros a fim de que satisfaçam suas vontades, seja de objetos, alimentos ou atenção.

Isabela (1/As), nos excertos abaixo solicita amoras e pede ajuda para tirar espinhos da sua meia:

“Levantamos e Isabela levantou-se também, começou a apontar para as amoras, e emitir sons como ‘ai, ai’, ‘oh, oh’, apontando e olhando para nós, pedindo para pegarmos. A Tia pegou uma e a deu, ela continuou apontando”.

“Ela estava de meia e grudaram ciscos, folhas e espinhos na meia. Ela ficou olhando, passando a mão e balbuciando ‘ó, ó, ó’. Até alguém olhar para ela e tirar as folhas da sua meia. O avô tirou a sua meia e ela reclamou, mexendo no pé, apontando e balbuciando: ‘ó, ó’. Ele disse que deve ter grudado um espinho no dedo dela. Encontrou o espinho e pediu para eu tirar, por causa da minha unha. Ela ficou agoniada, mostrando o pé e balbuciando. Passei a mão no seu pé, tirei os ciscos, e falei: ‘pronto, pode levantar’”.

Leon (2/Ac), em vários momentos de brincadeira com o martelo, solicita ajuda para segurar o prego, para procurar o martelo, que constantemente era perdido, para pegar ferramentas para ele, ou para subir no banco:

“Saiu e voltou com dois pregos, sentou-se no chão, na minha frente, e martelou o prego no chão até enfiar a cabeça do prego na terra. Tentou arrancá-lo depois com o cabo do martelo, mas não conseguiu. Pediu a minha ajuda: ‘tira aí, ó’”.

“Ele perguntou pro Sr. Augusto: ‘cadê o maitelo, cadê o maitelo?’ . E ele respondeu que devia estar para o lado do seu barraco. Ele foi até mim, que estava sentada na varanda do seu barraco e perguntou-me ‘cadê o martelo’. Eu falei que não estava ali, e procurei para ele. Achei-o em volta do barraco e devolvi para ele, que abriu um sorriso.”

5.4 Participação do Outro

Com relação às possibilidades de **Participação do Outro** nas cenas de coletivização do cuidado, temos:

- **Repreensão:**

No caso da Isabela (1/As), geralmente a repreensão dos adultos é uma forma de impedir que ela se machuque, ou que faça bagunça, sendo, portanto, uma manifestação de cuidado, e geralmente vem das avós, da tia e do avô. Por exemplo:

“A Mãe a repreendeu. Falou para Tia ficar esperta, para olhar a menina. Tiram a mão da Isabela da pedra cada vez que ela se aproxima. Ela pegou algumas vezes pedacinhos de casca de côco do chão e levou à boca, a Mãe tirou da mão dela e jogou novamente no chão.”

“Cheguei na horta, a Avó me cumprimentou e chamou a atenção da Isabela, que estava comendo manga verde no pé.”

“Ela sentou no chão da cozinha para comer, virou a comida de um lado para o outro, quase virou o prato no chão. Eu vi e falei para ela não fazer isso. Avó Tê e Tia Luciana, que estavam distraídas, neste momento olham e a repreendem também.”

No caso do Leon (2/Ac), a repreensão é menos comum e parece ter a intenção de regular o seu comportamento, ensinar-lhe o que é certo e o que é errado.

“Queria subir na cama, onde estavam a Surya e a Sofia. As meninas falaram que ele não poderia subir porque estava de tênis.”

“Leon ficou em volta da reunião. Foram 27 adultos. Ele se sentou na motoca, ficou observando, depois sentou no colo do Marcel, depois saiu pelo quintal e voltou com um pedaço de cano grande, fazendo todos da reunião pararem e rirem dele, chamaram-no de encanador. A mãe pegou o cano da sua mão e jogou no quintal.”

- **Atenção:**

Cada criança solicita atenção de uma forma e, portanto, é atendida de formas diferentes. Por exemplo: Isabela (1/As), quando desapontada, choraminga; Leon (2/Ac) briga; e ambos acabam convencendo os outros a lhes atender.

No caso da Isabela (1/As), podemos citar os seguintes excertos:

“Reclamou a atenção da Avó Tê, balbuciando, inquieta. A Avó a pegou pela mão e a levou até embaixo do pé de amora. Isabela caminhou em direção à casa da Avó Tata e a Avó Tê disse que ela não estava lá. Pegou-a no colo e ninou, enquanto caminhava pelo quintal. Nesta voltinha, Isabela dormiu.”

“Reclamou, pisou onde a Mãe estava limpando, escorregou. A Mãe lhe deu banho. Disse que estava enjoada porque queria o peito.”

“A Mãe começou a preparar o almoço e ela choramingou, grudando nas suas pernas. A Mãe tentou dar-lhe banana, mas ela só choramingava. Ela então deu o peito, mas não conseguiu ficar com Isabela no colo porque estava mexendo as panelas. Colocou-a no chão e ela chorou. A Mãe ficou sem paciência. A Tia a pegou e levou para o quarto. Deu o celular para ela ouvir música e ficaram entretidas por uns 20min.”

No caso do Leon (2/Ac):

“Ele perguntou para ela aonde estava o ‘ombusu’ dele e pediu café, quando a viu com a garrafa na mão. Ela serviu um pouco de café para ele. Ele falou que estava quente e tomou tudo.”

“Amora encheu uma bola inflável e me chamou para jogar. O Leon chorou querendo a bola e ela entregou para ele. Ele começou a esvaziar a bola e depois entregou para a Dona Antonia encher para ele. Chamou-a e entregou-lhe a bola”.

“Ele pediu água e a mãe falou para Amora pegar. Ela saiu como um copo de suco. Ele reclamou e ela deu um pouco para ele.”

- **Consolo:**

Esta categoria não se aplicou a nenhuma cena do Leon (2/Ac), sendo, no entanto, muito frequente na Participação dos outros com a Isabela (1/As):

“Depois foi para perto do cachorro, ele pulou nela e ela gritou, choramingando. A Avó que estava na estrada, na porta de casa, conversando com a vizinha, foi em direção a ela. A Avó perguntou se a Isabela queria dormir. Ela deitou-se no chão e fez nana neném, ninando a si mesma. A Avó a pegou no colo e saiu pelo quintal, ninando.”

“A bebê apontou o iogurte para ela e reclamou de novo a falta da Mãe, balbuciou ‘Mamãe...’ e choramingou. A Avó a pegou no colo e ela apontou para fora. ‘Não tem mãe aqui. Mãe foi lá para lá’. Pegou-a no colo e ninou. ‘Você quer dormir?’ e cantou...”

- **Brincadeira:**

Isabela (1/As) tem inúmeras cenas em que os adultos aparecem como parceiros de brincadeiras. Por exemplo:

“Estavam a Tia Luciana, a mãe e a Isabela na sala assistindo galinha pintadinha, as três de pé, dançando e cantando.”

“Eu cheguei e ela estava deitada no sofá, balançando o corpo. Ela tampou o rosto e ficamos brincando de ‘Cadê? Achou!’”

“Escutou a voz da Gisele e caminhou mais rápido, dando um grito. Eu falei para ela chamar a Gisele e ela balbuciou, gritando. Gisele foi na motoquinha, com um funil azul e um pedaço de chuveiro na

mão. Ela tomou o funil da Gisele, colocou na boca e gritou, usando-o como uma corneta. Gisele fez o mesmo com o pedaço de chuveiro.”

“Tia Rafa começou a cantar uma música de criança da igreja, que fizeram no dia das crianças do ano passado, e Gisele a ajudou a lembrar a letra. Enquanto elas cantavam, Isabela se balançou e balbuciou, andando pela sala. Lembraram várias músicas de crianças e todos cantaram juntos, fazendo festa com os pequenos.”

No caso do Leon (2/Ac), são mais comuns as brincadeiras solitárias. Podemos citar algumas poucas cenas em que o outro empreende uma brincadeira com ele e, geralmente, outros de fora, como a pesquisadora ou um visitante.

“Pegou uns tocos de madeira que estava carregando na sua motoquinha e levou para dentro da cozinha. Sentou-se no chão, na porta da cozinha e o Marcel sentou ao seu lado. Ele começou a empilhar os tocos de madeira e o Marcel lhe ajudou. Marcel deu a ideia de empilhar os tocos montando uma casinha, fez primeiro e o Leon fez igual, em seguida.”

“Ele colocou seis pregos em uma taboa, eu segurei a taboa e ele falou: ‘olha o dedo, olha o dedo’. Fazendo um gesto de levantar as sobrancelhas, entortar o olho e a cabeça, chamando a minha atenção. Ele ficou brincando até usar todos os pregos.”

Há também uma ludicidade na interação do Leon com a sua mãe, que frequentemente brinca com ele, como nesta cena:

“A mãe dele estava na cozinha e tinha acabado de fazer o almoço, quando ele entrou e ela perguntou: ‘tem uma criança querendo papar?’. Ele respondeu: ‘qué papá’. Fazendo voz de monstro. Ela falou ‘nossa, a mãe dele não dá comida para ele’”.

E também em momentos com as primas:

“Surya estava escondida atrás de uma moita, ficou escondida um tempão, esperando o Leon passar para assustá-lo. Fez sinal para eu levá-lo até lá. Chamei-o para a gente procurá-la. Quando passamos pela moita ela deu um pulo e o assustou. Ele assustou, mas deu risada”.

- **Estímulo:**

Em diversas cenas, tanto no caso da Isabela (1/As) como no do Leon (2/Ac), pudemos identificar uma participação dos adultos no sentido de estimular vivências diversas da criança. Por exemplo:

“A Tia a pôs no chão e ligou uma música no celular, disse que era para ela dançar”.

“Entretemos na conversa e ele ficou brincando em uma goteira, pegando a água que caía, passando na mão, na cabeça. Depois foi para fora e ficou brincando numa poça de lama. Quando nos demos conta ele já estava todo molhado. Perguntei o que é que ele estava fazendo lá. Ele riu. Nenê disse que ele estava sendo feliz e abriu um sorriso. Ele pôs a mão na cabeça, todo encharcado”.

- **Entretenimento:**

Esta categoria foi muito mais notada no caso da Isabela (1/As), especialmente quando ela estava irritada com alguma coisa, ou demandando a presença da mãe, e outros intervinham para entretê-la, como explicitado neste exemplo:

“Isabela estava grudada nela, mamava com a mãe em pé, deitada, sentada. A mãe falou que ia ser difícil sair aquele dia. O avô pegou a Isabela e foi para dentro de casa para distraí-la enquanto a Mãe saía.”

- **Alimentação:**

São diversos os momentos em que as avós, a tia, e a mãe alimentam a Isabela (1/As). Elas lhe oferecem constantemente leite, iogurte, frutas (laranja e banana). Em alguns momentos a própria criança solicita laranja ou amoras. Este trecho demonstra uma cena de café da tarde da criança:

“Sentamo-nos à mesa da cozinha da D. Tata para tomar café; a Isabela sentou na cadeira, tomou suco do meu copo. Comeu bolacha e salgadinho de saquinho. Quando acabava, ela estendia a mão e pedia mais.”

Porém, com relação às refeições principais, almoço e jantar, acompanhamos a preocupação da família com a dificuldade da criança para se alimentar, sendo que raramente ela comia a comida do prato que lhe era oferecido. A criança começou a tomar um suplemento de Sulfato Ferroso, recomendado pelo médico do posto de saúde, após a mãe explicitar a preocupação com a sua alimentação insuficiente.

Por sua vez, o Leon (2/Ac) é considerado pela mãe como uma criança que come muito bem. Têm o costume de comer verduras, frutas e bebe bastante água. No diário, estão relatadas diversas cenas de alimentação da criança.

“Luci acabou de fazer o almoço e serviu para o Leon - arroz, feijão e abobrinha. Ele comeu tudo e foi brincar. Nós comemos depois. Quando fomos comer ele comeu de novo. Um pouco do meu prato, depois do prato da mãe. Apontou para a abobrinha e perguntou: ‘Que isso?’. Eu respondi e dei para ele. Ele comeu tudo.”

- **Proteção:**

São diversas cenas em que os adultos participam desta forma, protegendo a criança, e especificamente, cuidando para que elas não se machuquem. Por exemplo:

“A Avó pegou pitanga e deu para ela. Ela chupou. Andou debaixo das árvores. Pegou uma folha de limão, pôs na boca. A Avó falou para ela não engolir o caroço da pitanga e tomou a folha de limão dela”.

“O Leon foi para dentro do barraco da Sueli. Ela falou pras meninas irem atrás dele porque tinha panela no fogão.”

“Do outro lado da rua a D. Janaína falou para amarrarem o cadarço dele e a mãe pediu para a Amora amarrar”.

5.5 Compartilhamento da Educação/Cuidado

Analisando separadamente cada forma de **Compartilhamento da Educação/Cuidado**, temos:

- *Cuidado pessoal:*

Esta categoria designa cenas em que há o compartilhamento de cuidados cotidianos da criança relacionados ao banho, sono, alimentação, troca de fralda/vestimenta.

No caso da Isabela (1/As), os cuidados pessoais são realizados, cotidianamente, pela mãe, pela tia Luciana e pelas avós, Tata e Tê. Na ausência da mãe, a avó Tata é a que mais assume a função destes cuidados, revezando com a Vó Tê e com a Tia Luciana, quando possível.

As avós também, geralmente, orientam a jovem mãe sobre a melhor forma de alimentar e, em geral, de cuidar da criança, fato explicitado na cena transcrita abaixo, em que a Jenifer chegou da cidade, a criança pediu o peito e a Avó Tê orientou que precisava esfriar o corpo primeiro, senão faria mal para a criança:

“A Mãe chegou sentindo muito calor, pois tinha andado muito, do Ribeirão Verde [bairro que faz divisa com o assentamento] até lá. A Isabela se levantou e enroscou nas suas pernas. Ela a pegou no colo e a Isabela puxou a sua blusa. Ela disse que a criança queria peito, que não era saudade dela, mas da teta. A Mãe estava afobada, disse que queria tomar água. A Avó Tê disse que era para ela despistar, que o seu corpo estava quente e que não podia ‘dar de mamã’”.

Temos então a intergeracionalidade como uma característica importante no compartilhamento dos cuidados pessoais com a criança pequena, manifestada, principalmente, nas famílias extensas, como a de Isabela e do Leon.

No caso do Leon (2/Ac), estas atividades são realizadas pela mãe, que em alguns momentos demanda o auxílio da irmã mais velha, Amora. A presença constante da D. Antonia, Sueli e da D. Nenê também garantem que haja um compartilhamento entre gerações sobre as formas de dedicar os cuidados pessoais à criança.

Analisando esta categoria em termos de coletivização ou privatização consideramos que ela é a mais privada dentre as demais. A alimentação, o banho e o sono são os cuidados mais restritos ao âmbito doméstico, e com referência mais pontual na mãe. Raramente, estas tarefas são compartilhadas com outros além da mãe e, quando o são, elas têm uma pessoa de referência.

A cena em que Laura tenta dar banho de bacia no Leon (2/Ac) e a mãe dele impede, demonstra este espaço de domínio da mãe. No caso, a mãe da Samara consentiu, mandou xampu e toalha, mas Luci não deixou porque julgou não ser aquele o melhor momento.

“A Laura e a Sofia chegaram, pegaram a Samara e colocaram uma bacia com água para ela brincar e tomar banho. O sol estava muito quente. Deram banho nela dos pés à cabeça. Pediram xampu para mãe dela e sabonete para Luci. Ela adorou. Não quis sair da água. A mãe mandou uma toalha e a tiraram da bacia chorando. A Laura quis colocar o Leon também na bacia. Durante o banho da Samara ele ficou olhando. A Luci falou que não era para ele entrar e a Laura insistiu, falando para ela deixar de ser enjoada, que trocava a água da bacia. Mas a Luci não quis que ele entrasse porque, se desse banho nele àquela hora, teria que dar outro mais tarde e sujaria outra roupa. O Leon fez sinal de que ia entrar. Dirigiu-se à Laura e ficou esperando. Mas quando a mãe falou para ele não entrar, ele deu um passo para trás e ficou sério, como se estivesse esperando a resolução do problema. Ele olhou para a mãe e consentiu em não ir. A Laura falou para a Sofia arrancar a roupa dele, o tênis, e ele correu para perto da mãe. Por fim, a Laura desistiu e jogou a água da bacia fora.”

Uma particularidade do *acampamento* que influencia nas atividades de banho/limpeza é a quantidade de terra no lugar. Como não há nenhum espaço cimentado ou gramado, a terra vermelha está por todos os lados, inclusive dentro do barraco. Por isso, manter as crianças limpas é muito difícil. O período de observação do Leon (2/Ac) coincidiu com as chuvas do mês de Dezembro, então ao invés de poeira, acompanhamos a dinâmica do cuidado das crianças com muito barro, como manifestado nestes trechos:

“Leon sentou-se no chão e cutucou o seu sapato com um pauzinho. O barro tinha feito uma camada espessa embaixo do sapato (...) A mãe olhou para ele e disse que ia jogá-lo fora, de tanta sujeira que ele estava”.

Percebemos, no caso da Isabela (1/As), uma preocupação da avó Tata em entregar-lhe para a mãe no final do dia “devidamente” alimentada e limpa.

“Ela estava toda cheia de terra, a Avó pegou um pano úmido e limpou seu rosto e suas mãos. Estava com jeito de que ia esfriar, o tempo estava nublado. A Avó comentou isso e colocou uma roupa de frio nela. Disse que não queria que ela dormisse antes que seus pais chegassem do trabalho”.

No *assentamento*, ainda que a casa de Isabela (1/As) seja de alvenaria, com chão cimentado, o que ajuda a manter a criança sem contato direto com a terra o tempo todo, a terra está em todo o redor da casa. Em uma cena a tia Luciana comenta sobre a cor da Isabela, especialmente por ser época de produção de amoras, abundantes no lote, e pela menina apreciar muito a frutinha, que deixa as mãos e a boca roxas.

“A boca que já estava toda pintada de coquinho amarelo e terra, também ficou pintada de roxo. As mãos e a blusa também. Quando chegamos da casa da Dani ela estava limpinha, agora já estava toda suja. A Tia falou que ela estava pitada igual menino sem-terra.”

Esta associação da terra, do barro, com “menino Sem Terra”, faz muito sentido quando nos deparamos com o cotidiano das crianças nestes espaços, e especialmente no *acampamento*. Cuidar da criança, sobretudo das bem pequenas, que ainda estão aprendendo a andar, que pegam tudo do chão, envolve uma habilidade dos adultos, e ao mesmo tempo uma quebra de paradigmas com relação ao padrão de limpeza da cidade. Ali as roupas ficam, necessariamente, encardidas, e o nível de tolerância à terra no corpo é outro.

A mãe do Leon (2/Ac) relatou, informalmente, que fez uma experiência de ir para a cidade da forma que eles geralmente ficam no *acampamento*, com as mesmas roupas, e que quando chegou à casa da irmã, por debaixo do portão, já os identificaram pelos pés como ‘os Sem-Terra’. Afirma que a família se espanta ao ver o Leon encardido (suas unhas estão sempre cheias de terra, seu cabelo está marcado com mechas loiras, queimadas pelo sol, e a pele está bem mais morena do que antes) e questionam se ele está realmente vivendo bem no *acampamento*. Ao que ela responde apontando para o menino brincando, com muito envolvimento e disposição, em volta do barraco, e afirmando que ele fica muito aflito para voltar para o *acampamento* quando vai para a cidade.

- *Brincadeira:*

No caso da Isabela (1/As), observamos formas de brincadeira tanto empreendidas por ela, com a intenção do brincar parindo dela, quanto partindo dos adultos para a criança. Como um exemplo de uma brincadeira comumente empreendida por ela, temos o ato de passar algum objeto - manguinhas, coquinhos, *skini*, laranja - da sua mão para a mão do adulto, em uma sequência. A brincadeira, neste caso, compreende o ato de entregar e pegar de volta, um a um, os objetos das mãos do outro.

“Entregou um côco para Tia, depois o outro. Ela devolve um, depois o outro. Repetiram isso umas duas vezes.”

“Isabela me ofereceu o remédio que estava na sua mão, eu peguei, fingi que tomava e devolvi para ela. Ela pegou e ofereceu para Avó. Isabela pegou o copo que estava no sofá e me ofereceu, eu peguei.”

“Eu estava sentada numa cadeira e ela sentou-se ao meu lado, no chão, e começou a brincar com várias laranjas de um saco que estava no chão. Primeiro pegou uma por uma e me deu. Depois eu devolvi para ela e ela colocou de volta no saco.”

Com relação aos parceiros de brincadeira de Isabela (1/As), além da presença esporádica dos primos, Gisele e Evo, destacamos a participação do avô neste papel, representada nestas cenas:

“O Avô a encontrou no caminho, a pegou no colo, conversou com ela. Colocou-a com os pés encostados no pé de mamão e falou para subir, escalando. Disse que estava lhe ensinando a subir na árvore. Começando pelo pé de mamão”.

“O Avô se juntou a eles e brincou com as crianças. Falou para elas irem brincar no monte de areia, depois os levantou para se balançarem no pé de amora, segurando nos galhos.”

“O Avô pegou um pedaço de pau, colocou o copo na ponta e balançou. Ela pegou o copo e tentou fazer igual. Depois pegou outra semente que estava no chão e o Avô falou que se ela colocasse na boca ele ia bater nela. Ela fez que não com a cabeça e pôs na boca. Ele deu uma bronca e pediu a semente. Ela entregou a semente e ele jogou longe. Ela fez festa, sorriu, balançou os braços. Ela pegou outra semente do chão e deu para ele.”

No caso do Leon (2/Ac), ele empreende muitas brincadeiras sozinho, talvez por não ter crianças da sua idade no seu círculo de convivência. Apesar de ter a sua irmã Amora (8 anos), a prima Surya (5 anos) e as vizinhas, Sofia (9 anos) e Liza (10 anos), elas são meninas e um pouco mais velhas, desenvolvendo várias brincadeiras entre elas, das quais ele não costuma participar, a não ser em momentos muito específicos, como nesta cena envolvendo o grupo de meninas, que aconteceu no dia em que a mãe dele estava “fazendo guarda” e o deixou, juntamente com as outras crianças, aos cuidados da D. Nenê. Ele precisava tomar banho e a D. Nenê deu esta atribuição às meninas. Ele, no papel do neném da brincadeira, deixou-se ser cuidado pelas meninas mais velhas.

“Surya, Amora e Liza, tiraram a roupa dele, o colocaram na banheira e ficaram esperando a água quente que a Nenê estava esquentando no fogão. Liza foi quem coordenou a equipe do banho. Fiquei com a Samara enquanto isso. Acabaram o banho e o colocaram em cima da cama para enxugá-lo e colocarem roupa. Ele balbuciou, como neném, deixando-se ser cuidado pelas meninas.”

Com relação à sua prima mais nova, Samara (1 ano), eles compartilham momentos de exploração de objetos, toquinhos de madeira, incenso, motoquinha, geralmente mediados por um adulto. Ele também compartilha com a pesquisadora diversas brincadeiras, especialmente utilizando o martelo, solicitando que ela lhe ajude, pegando ferramentas ou segurando a madeira/prego para ele bater.

- *Acolhimento:*

Esta categoria envolve uma série de possibilidades de Participação dos adultos na relação com a criança: Consolo, Estímulo, Entretenimento, Atenção e Proteção.

No caso da Isabela (1/As), esta categoria se aplica aos momentos em que os adultos tentam apaziguar a criança quando ela manifesta irritação, reclamando de algo. As avós e a tia então, geralmente, oferecem-lhe algo que ela solicita (Atenção – amora, laranja, objetos), acolhem-na (Consolo - ninando, acariciando), ou lhe oferecem algo de comida, de distração (Entretenimento - um livro, um brinquedo, uma fruta).

O avô, assim como na categoria *Brincadeira*, constantemente tem o papel de Acolhimento da criança, quando a estimula. Ele incita a Isabela (1/As) a explorar objetos e

empreender ações, muitas vezes sob a crítica da avó Tata ou da mãe da criança. Estas são as atribuições do avô, que demonstra dificuldade, por exemplo, quando tem que assumir o papel de disciplinar, de alimentar ou dar banho da criança. Portanto, a sua preponderância na função de Acolhimento da criança faz com que a criança tenha uma relação de encantamento com ele, apreciando muito estar na sua presença, o buscando sempre que possível. Associamos a esta relação de apreço mútuo entre a criança e o avô, o fato dele alternar a sua permanência entre o *assentamento* e a cidade, devido às demandas do trabalho, sendo que, ele aproveita o período no *assentamento* dispondo-se a estar junto com a neta, cativando-a. A relação do avô com o primo mais novo da Isabela (1/As), Evo, parece acontecer neste mesmo sentido de acolhimento. A cena abaixo demonstra a sua relação com as crianças e a reprovação pelas mulheres da forma como ele as estimula, sendo que a bronca que ele tenta dar, no final, é um tanto desajeitada.

“A Avó foi para debaixo do pé de amora levando o Evo e a Isabela se juntou a eles. D. Tata gritou o Avô, brava com ele, dizendo que ele tinha levado o menino, mas que não olhava. O Avô se juntou a eles e brincou com as crianças. Estimulou-as a brincar no monte de areia, depois as levantou para balançarem no pé de amora, segurando nos galhos. A mãe e dona Tata deram bronca nele, falando que agora eram 3 crianças. Ele disse que não entendia, que estavam reclamando que as crianças estavam enjoadas, mas que não as deixavam brincar. Passou um tempo e as duas saíram, deixando só o Avô com os dois. Ele deu as motocas para as crianças. Evo ficou na motoca, enquanto Isabela pegou amoras do chão. Pediu para o Avô pegar amora do pé para ela, apontando. Neste período a sós com eles, o avô deu bronca quando pegaram amoras com muita terra do chão e comeram, quando brigaram por alguma coisa e quando mexeram em uma bicicleta grande que estava encostada na parede.”

De forma geral, consideramos como Acolhimento também os momentos em que as crianças são recebidas com demonstrações de afeto por parte dos adultos. Isabela (1/As) é muito acarinhada pelas avós, pela tia, pelos tios, que demonstram corporalmente esta afeição pela criança, tomando-a no colo e beijando-a. Já o Leon (2/Ac) é muito elogiado pela mãe, pela tia Nenê e pela Sueli. O afeto é demonstrado mais verbalmente, no seu caso, do que fisicamente. Ele raramente é colocado no colo, tendo sido registrado em Diário apenas uma cena em que a mãe o pega no colo, mais no sentido de contenção e proteção do que de afetividade. Elas o chamam de “moço bonito”, ao que ele responde sorrindo e fazendo pose. Sueli, nas cenas abaixo, o elogia, seguidamente, ao que ele responde, aparentemente, tentando agradar.

“Ele caiu no chão e começou a chorar. A Sueli brigou com a Amora e disse que a educação desta família foi toda para o Leon, que não sobrou nada para as meninas. Ele trombou com a Samara na porta e a Sueli falou para ele que tinha que fazer só carinho. Ele alisou a Samara. Sueli o elogiou e falou: “ê menino lindo”. Ele saiu rebolando, pegou a motoca e levou para a varanda”.

“Leon tomou um toquinho que estava na mão da Samara e ela fez cara de choro. Eu falei para ele dar para ela, porque ela era pequeninha. Ele devolveu o toco e foi brincar com outro. A Sueli, que estava por perto e assistiu a cena, disse que ele era muito carinhoso, que ao contrário das duas (Amora e

Surya), ele era muito bonzinho. Ele escutou a nossa conversa e começou a dar todos os toquinhos para a Samara. Nem olhava para onde estava colocando os toquinhos, mas deu todos para Samara, colocou na cabeça, no colo, no rosto dela. Ela ficou atordoada, com tantos toquinhos. Eu e a Sueli rimos, e completamos junta, em tom de ironia, a nossa conversa, dizendo que além daquilo tudo ele era 'delicado' também.”

Consideramos também como outra forma de Acolhimento do Leon (2/Ac) o fato dele partilhar de vários momentos coletivos, acompanhando os demais, sem ser o centro das atenções/ações, mas participando delas, como nas cenas em que ele acompanha a montagem do barraco da D. Nenê, ou está junto com o marido da Laura enquanto ele arruma a estrutura do seu barraco, ou então em diversos momentos que ele compartilha com a D. Janaína e o Sr. Augusto na varanda e no entorno do barraco deles. Nestas interações, os vizinhos dão Atenção ao Leon, como quando ele pede café para a D. Janaína e ela dá, ou quando pede pregos para a D. Nenê. A esta atitude da criança, de solicitar que os outros façam algo para/por ou com ele, a mãe responde rindo e chamando-o de “folgado”. Quando a mãe se preocupa e tenta impedir que ele “dê trabalho” aos demais, os outros geralmente afirmam não haver problema, e agem naturalmente. Inclusive, todos demonstram ter apreço pela presença dele, como representado nesta cena:

“Leon foi para a varanda da D. Janaína. Estavam lá D. Janaína e Sr. Augusto sentados, almoçando, ele correu até o barraco da Sueli e voltou com uma cadeirinha de plástico de criança e sentou-se com eles. Não consegui ouvir o que diziam, mas ficaram conversando. O Leon riu. A Luci olhou-o lá e falou: ‘pensa num menino folgado, olha lá’. Falou para ele ir embora, para deixar a D. Janaína e o Sr. Augusto em paz. D. Janaína falou que não precisava, que podia deixar ele lá. Ele ficou um tempão com eles (...) Pegou o prego e foi até o Sr. Augusto. Sentou-se no chão e martelou o prego. Sr. Augusto falou para ele chamar o Seboso (o seu cachorro). Ele falou que não, mas o Sr. Augusto insistiu. A D. Janaína falou para ele deixar o menino quieto e ele brigou com ela, dizendo que queria o ouvir chamando o Seboso porque ele falava de um jeito muito engraçado. Mas o Leon se negava a chamar o cachorro. Sr. Augusto falou que se ele chamasse ia dar um prego para ele. Ele não falou nada e continuou no chão, se mexendo e martelando o prego. Trocou o martelo pelo alicate, segurando o prego com o alicate. Depois se levantou e levou as suas ferramentas para junto das ferramentas do Sr. Augusto, um martelo, um serrote e um pé de cabra.”

- **Disciplina:**

As cenas de disciplinamento da Isabela (1/As) geralmente são motivadas por situações de risco em que a criança se coloca, necessitando, portanto, da intervenção do adulto para que ela não se machuque, como nos exemplos abaixo:

“Pegou umas sementes que estavam no chão e colocou na boca. O Avô a fez jogar fora. Ela pegou um copo no chão e pôs na boca, o Avô falou para ela tirar o copo da boca”.

“Cheguei à horta, a Avó me cumprimentou e chamou a atenção da Isabela, que estava comendo manga verde no pé. Ela pegava as manguinhas bem pequenas no pé e colocava na boca. Fez isso várias vezes e a Avó chamou a sua atenção várias vezes”.

“Ela tentou se equilibrar no beiral da porta da sala. A Tia Luciana deu bronca, disse que ela ia cair de boca no chão. O Tio Milton chegou à frente da porta e a pegou no colo”.

Observamos que não há uma pessoa específica com esta função de disciplinamento da criança, no sentido de repreensão. Cada adulto que está com ela assume este papel a fim de protegê-la. Porém, o disciplinamento no sentido de orientação para uma conduta adequada, como quando querem impedir que ela fizesse bagunça, geralmente parte da mãe, das avós ou da tia.

“Deitou na terra e a Avó brigou com ela, falando para ela se levantar, que tinha acabado de tomar banho e que ia se sujar toda.”

“Isabela mexeu num balde cheio de água, a Tia chamou sua atenção, tirou ela de lá, mas ela voltou. Pegou um chinelo que estava no chão e saiu balbuciando ‘batê, batê’, imitando a bronca da tia.”

No caso do Leon (2/Ac), são frequentes as cenas de disciplina com a intenção de orientação. A mãe constantemente o orienta para não incomodar os outros, quando ele solicita a atenção da D. Janaína, por exemplo, ou quando ele está brincando no meio das pessoas e ela teme que ele incomode, seja inconveniente, como nesta cena:

“Saiu na moto e entrou na varanda que estava cheia de gente, passando em cima dos pés de todo mundo. A mãe comentou o tanto que ele era folgado e fala para ele pedir licença. Ela pegou a garrafa novamente, colocou na traseira da motoca e falou: ‘brigado’”.

Ou mesmo as vizinhas, em tom de brincadeira, o orientam para não incomodá-las:

“Ele subiu na motoca e quis passar no meio de todo mundo, na varanda. Pietra e Laura perguntam por que ele quer passar justo onde elas estavam.”

As meninas, também auxiliam na orientação do Leon (2/Ac), repreendendo-lhe quando ele faz algo inadequado, como nesta cena:

“Queria subir na cama, onde estavam a Surya e a Sofia. As meninas falaram que ele não poderia subir porque estava de tênis.”

Há também momentos de Disciplinamento no qual o Leon é orientado pela mãe ou pela Sueli a dividir o brinquedo ou a comida com os demais, especialmente com a prima mais nova, Samara. Outro momento importante de orientação que foi assumido pela Sueli foi quando o Leon decidiu não usar mais fralda, só que ainda estava fazendo xixi na calça, e ela mostra para ele como ele deve fazer quando estiver com vontade de fazer xixi:

“Ele fez xixi na calça. A mãe contou que ele não queria mais vestir fralda e que estava fazendo xixi na calça porque ainda não pedia para ir ao banheiro. Sueli falou que ele tinha que pôr o ‘pipiu’ para fora para fazer xixi. Levou-o para a lateral do barraco e mostrou para ele como deveria fazer: abaixou as calças dele e falou para ele fazer xixi para fora, que tinha que molhar a lona do barraco”.

5.6 Considerações sobre a coletivização

No caso da Isabela (1/As), podemos perceber que há uma grande demanda de cuidados da criança, que solicita atenção constante, sobretudo, em virtude da idade. Há pouco tempo, ela começou a andar sozinha e ainda depende dos outros para quase tudo. Mama no peito da mãe, usa fraldas e balbucia. A função do cuidado principal é atribuída à mãe, que delega a quem estiver por perto quando necessita de ajuda, e especificamente às avós, que assumem totalmente o cuidado da criança quando ela tem que deixá-la em casa para ir trabalhar.

Na ausência da mãe, as avós decidem juntas sobre o cuidado da criança, o que por vezes gera conflitos, já que a criança transita livremente entre as casas – a sua e a da avó Tata, demandando que elas intercalem o cuidado e estejam sempre atentas à criança. As duas avós estão constantemente envolvidas em tarefas da casa (limpeza, roupas, comida), que têm que interromper para cuidar da Isabela (1/As). Devido a isto, a pesquisadora muitas vezes foi solicitada para “tomar conta” da Isabela, enquanto as avós estavam ocupadas com outras tarefas.

O pai, presente em poucos momentos, se expressa como o controlador do cuidado, que é tarefa das avós, da mãe e da tia Luciana. Ele cobra isto delas, fiscaliza a alimentação e atribui à mãe a obrigação de se organizar para atender às demandas da menina, como pode ser percebido nesta cena:

“(...) ela foi para a cozinha e ficou chorando segurada nas pernas da Mãe. A Mãe a pegou e deu o peito, enquanto continuou mexendo as panelas. Depois a colocou no chão e ela continuou choramingando. A Mãe ficou sem paciência, falou brava com ela. O Pai então falou para Mãe que ela tinha que fazer as coisas enquanto ela estava boa, que sabe que todo dia aquela hora era assim. O Pai saiu com ela de moto e deu uma volta.”

O Leon (2/Ac), por sua vez, está com 2 anos e possui uma autonomia maior, se comparado com a Isabela (1/As). Ele brinca sozinho, pede água, comida, está tirando a fralda. A mãe delega, algumas vezes, o seu cuidado à sua irmã mais velha. A dinâmica do *acampamento*, com a presença de outras crianças maiores também faz com que, em alguns momentos, as meninas maiores assumam o seu cuidado. Em diversos momentos a mãe do Leon auxilia a Sueli no cuidado de Samara, que ainda não caminha sozinha, necessitando de atenção constante.

Por fim, podemos atribuir três condicionantes ao compartilhamento do cuidado e da educação da criança, no *acampamento* e no *assentamento*, a organização familiar, a dinâmica do contexto e a idade da criança.

Com relação à organização familiar, percebemos que, nas famílias extensas, como a da Isabela (1/As) e a do Leon (2/Ac), existem mais pessoas vivendo juntas e assumindo o papel de cuidado e educação cotidiano da criança pequena e, nas famílias nucleares, compostas pela mãe/pai e irmãos, como a de Jeremias (5/As), e a de Belinha (3/Ac), o cuidado fica, em sua maior parte, circunscrito à mãe.

Outro condicionante relacionado ao compartilhamento do cuidado é a dinâmica do *assentamento* e do *acampamento* rural. Temos que, no *acampamento*, aonde as famílias vivem em grande proximidade, compartilhando água, comida e tarefas específicas deste contexto, as crianças convivem mais diretamente com outras pessoas da comunidade, mulheres ou homens. Já no *assentamento*, com a divisão das famílias em lotes maiores e a privatização do espaço, o cuidado e a educação da criança ficam mais circunscritos ao núcleo familiar. Demonstra esta relação entre os contextos e a coletivização da educação da criança na comunidade o fato das “vizinhas” serem figuras presentes apenas nos excertos do *acampamento*, não aparecendo de forma relevante no *assentamento*.

A terceira variável identificada na coletivização do cuidado refere-se à idade das crianças, sendo que as crianças menores, com menos autonomia, demandam atenção constante de outros para que não se machuquem. Com o desenvolvimento de algumas habilidades, como o caminhar e a fala, a criança fica mais independente, demandando menos a atenção dos adultos. Esta tendência se confirma na literatura que afirma que há tendência histórica à privatização do cuidado da criança, em uma relação direta com a faixa etária, de forma que, quanto menor a criança, maior a tendência de que sua educação seja considerada no âmbito restrito da família e especificamente da mãe (Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva, 2002; Laviola, 2010).

Nestes dois últimos capítulos apresentamos os dados de cada uma das crianças, e um panorama dos quadros de referencia individual do compartilhamento da educação e do cuidado de duas crianças, Isabela (1/As) e Leon (2/Ac). Pudemos iniciar um processo de exploração das diversas dimensões do compartilhamento em cada contexto, no que se refere à idade, à configuração familiar e dos contextos. Abordar estas dimensões numa escala menor, no âmbito de cada indivíduo e de cada família, possibilitou-nos, por fim, trazer aspectos gerais do compartilhamento das crianças em cada contexto, o que será discutido no capítulo seguinte.

Capítulo 6: O mapa das trilhas de compartilhamento - Ampliando a lupa

A aproximação à questão do compartilhamento, a imersão nas trilhas de cada criança, apontou para elementos de complexidade nas práticas cotidianas empreendidas pelas famílias. Neste sentido, os aspectos das trilhas individuais nos levaram a problematizar acerca de dinâmicas da totalidade do compartilhamento, que estão presentes tanto no *acampamento* quanto no *assentamento*, como um mapa de caracterização geral das práticas.

A partir da análise do material propomos uma evidência em duas possibilidades de compartilhamento da educação da criança com o foco nas pessoas envolvidas: a dinâmica do compartilhamento empreendido dentro do grupo das crianças e a dinâmica do compartilhamento dentro do grupo de adultos.

6.1 A dinâmica do grupo de crianças

Em todas as observações das crianças foco, as outras crianças apareceram como pares privilegiados de interação. São irmãos, primos e vizinhos, geralmente mais velhos, que dividem o cotidiano de educação e cuidado da criança de forma intensa, especialmente nos momentos de brincadeira, mas também na alimentação e no banho. Há também a relação entre algumas das crianças foco da observação e outras menores, sendo que, geralmente, a criança maior cuida da menor. As relações entre as crianças são de diversas ordens de interação, com a presença de elementos corporais, emocionais e simbólicos. Há momentos de conflitos, de desentendimento, de jogos de papéis, de disputas de objeto, de compartilhamentos de enredos, de relações afetuosas e de troca de carícias.

O estudo da interação criança-criança tem sido objeto crescente de pesquisas em desenvolvimento infantil, fato que Carvalho e Carvalho (1990) atribuem ao aumento do índice de institucionalização das crianças em creches e pré-escolas, o que, na atualidade, configuraria um contato mais intenso entre os pares de idade. O que nossos dados demonstraram é que, em determinados contextos culturais, a dinâmica familiar ainda configura uma intensa relação entre crianças no âmbito doméstico e comunitário, e não apenas nas instituições de Educação Infantil, e que esta dinâmica também se articula ou se exprime nas práticas de compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas.

Destacamos cenas de algumas atividades entre crianças nas quais assumem papéis diretos ou indiretos de educação e cuidado. Optamos por trazer primeiramente todos os trechos por eles apresentarem aspectos particulares, mas também gerais. Portanto, a apresentação dos trechos de cada criança inicialmente nos possibilita realizar as interlocuções seguintes. Temos então, o seguinte quadro de pares com cenas de cada criança:

Quadro 9: Exemplos de interações entre pares etários

Criança	Pares	Cenas
Isabela (1/As)	Prima - Gisele (4)	“Foram para a sala e Gisele colocou o DVD da galinha pintadinha. Isabela dançou. Gisele cantou, dançou. A Avó Tê também cantou e dançou. A Tia Renata também cantou e dançou, rindo com as meninas. Isabela sentou-se, ficou assistindo o DVD e batendo as mãozinhas no chão. Gisele correu em círculo, ela se levantou e tentou pegá-la.”
Luana (2/As)	Irmã - Cecília (7)	“Luana põe o pé na cadeira e Cecília pede para ela tirar, abaixando a sua perna. As duas brincam de pega pega no quintal.” “Cecília pega um pacote de bolacha no armário da cozinha e Luana chora, pedindo. A mãe diz que não e ela lhe dá um tapa, a mãe devolve o tapa e ela chora mais ainda. Cecília lhe dá a bolacha.”
Titozinho (3/As)	Primos - Rafa (6 meses)	“Chegaram o tio e a tia Gi, com a Rafa. Gi a deixou no sofá e falou que ia ao banheiro, pedindo o Titozinho para olhá-la. Ele deitou ao seu lado e falou: 'olha o primo!'” “(...) Logo depois Gi fez pipoca e colocou Rafa no carrinho. Titozinho ficou brincando com ela. Pediu para pegá-la e ficou com ela no colo, pôs e tirou o bico da sua boca.”
Fabiana (4/As) e Savio (5/As)	Tio - Léo (11)	“O tio Léo achou uma rolinha com a asa machucada, chegou com ela nas mãos e o Savio correu atrás tentando pegá-la. Perguntou se o tio iria matá-la e ele respondeu que não, que precisava escondê-la do cachorro. Enquanto o Léo arrumava um canto protegido, dentro de uma tela, para colocar a rolinha, Savio a segurava. Deixou-a cair, e ela saiu correndo. Procuraram no fundo do lote, numa área de terra arada, sem nenhuma vegetação, com vários objetos espalhados. O Léo foi à frente e o Savio atrás, conversando, falando que tava vendo penas, que ela estava por lá.” “O Léo se agachou e brincou com a Fernanda e o Samuel. Tentou assustar a Fernanda com uma aranha caranguejeira de plástico, mas disse que ela já se acostumou e não tinha mais medo. Fez os dois colocarem os blocos em cima da aranha para matá-la.”
Julio (5/As)	Irmãs - Eliane (13) Isadora (6)	“Ele perguntou para Isadora se ela lembrava que onde estava o fogão à lenha era um banheiro, aonde a Eliane dava banho neles. O fogão à lenha ficava em frente ao velho barraco da época do <i>acampamento</i> , tendo se transformado em depósito. Isadora falou que não gostava de tomar banho ali, que tinha um regador dependurado aonde eles punham água pra banhar.”
Mauro (1/Ac)	Irmã – Mayra (4)	“Ele fechou e abriu a porta do carro, sorrindo e olhando para a mãe. A mãe de longe o repreendeu, avisando que poderia machucar o dedo na porta. Eu intervi, segurando a porta e impedindo que ele a batesse. Ela fechou a porta e ele subiu a rua. Ela estava ao telefone e quando se deu conta, segundos depois, mandou a Mayra ir atrás dele. Mayra estava brincando com o Fiu e subiram para buscá-lo. A mãe disse que era por isso que tinha que deixá-lo preso. Mayra o pegou pelo colarinho e o puxou. Ele chorou. A mãe disse que a Mayra ajudava a cuidar, mas que também judiava.”

Criança	Pares	Cenas
Leon (2/Ac)	Irmã, prima e vizinha Amora (8), Seria (5) e Liza (10).	Foram as três (Suria, Amora e Liza), tiraram a roupa dele, o colocaram na banheira e ficaram esperando a água quente que a Nenê estava esquentando no fogão. Liza foi quem coordenou a equipe do banho. Acabaram o banho e o colocaram em cima da cama para enxugá-lo e colocarem roupa. Ele balbuciou, como neném, deixando-se ser cuidado pelas meninas.
Bela (3/Ac)	Vizinho - Indim (3)	“Indim desceu a rua e ela ficou de lá gritando ‘bebê, bebê!’. Ele voltou e ela saiu correndo atrás dele. Tinha um aro de roda de bicicleta num canto, ele pegou e saiu girando, ela foi atrás, gritando. A roda desceu rua abaixo até bater na porta de um barraco e cair. Eles desceram a rua atrás da roda e ficaram lá. Cacá e D. Clara os chamaram de volta. Uma criança filha de um vizinho, que ia às vezes para o <i>acampamento</i> , saiu de um barraco e eles se estranharam, ele fez golpes de karatê no ar. Indim e Bela ficaram olhando (...) Eles estavam subindo e viram um coelho entrando num barraco e gritaram: ‘um coelho’. Indim subiu e chamou a Bela pra ir também. Voltaram com um cabo de guarda-chuva e enfiaram no buraco da porta, tentando mexer com o coelho. Ele foi para trás do barraco e gritou chamando a Bela novamente.”
Kauê (4/Ac)	Vizinhos - Manoel (5), Adrian (2), Wagner (2)	“Manoel desceu a rua e passou por nós com um homenzinho de brinquedo na mão. Kauê foi atrás dele e perguntou ‘você é meu amigo?’, e pediu emprestado o homenzinho. Manoel não lhe deu. Kauê foi até o balanço e insistiu de lá para o Manuel ‘você é meu amigo?’. E ele respondeu que sim. Kauê falou para ele ir até o balanço. Cheguei perto e Kauê disse que estavam brincando de papai e filhinho, que Manuel era o pai e ele o filho. Subiram em um monte de madeira Wagner e Adrian ficaram em volta, brincando no escorregador. Wagner conseguiu subir no monte de madeiras e junto com Manuel começaram a brincar de andar de caminhão, diziam que estavam abastecendo de álcool, de gasolina. Kauê desceu, sentou-se no chão, e fez cara de bravo. Adrian encostou perto dele e passou a mão na sua cabeça, depois tentou subir no monte de madeiras e Manuel falou que ele não ia trabalhar na máquina dele, porque a máquina era nova e ele tinha trocado tudo.” Alguns dias depois: “Kauê conversa com a mãe de dentro do banheiro: ‘mãe, se o Manuel é o meu filho, então eu casei com alguém!’ Ela não responde e ele emenda: ‘já caguei’, e ela corrige: ‘já fez cocô’.” “Kauê diz que Wagner e Adrian não são mais seus amigos porque Wagner chutou a bola para longe. Em seguida abraça o Adrian, depois o Wagner, e fala: “vai lá amigo, agora você”, indicando pra o Wagner abraçar o Adrian.”
Dora (4/Ac)	Primos e vizinhos - Mariza (4), Rafaela (4), Rô (6), Marcio (8), Juliana (8).	“Mariza saiu com um copo e um canudo, fazendo bolhas de sabão. Dora foi até a sua casa e pegou também um copo e um canudo, ficando de longe, olhando a Mariza e soltando as bolhas, com a cara séria. Foi se aproximando aos poucos e Mariza falou que ela tinha ido buscar só para imitá-la. Dora respondeu que não. Mariza perguntou se ela era sua amiga. Dora, com a cara ainda séria, respondeu que sim, e sentou-se ao seu lado. Rô estourou as bolhas que as meninas fizeram e elas brigaram com ele porque estava estourando antes das bolhas se soltarem do canudo. Marcio falou para ele parar. Os meninos se organizaram para uma partida de futebol, dividiram entre quem ficaria na linha e quem seria o goleiro. Dora se colocou para jogar e eles falaram que ela era ‘café com leite’, porque era pequena e não sabia brincar. Ela, Mariza e Juliana sentaram-se em cima de uma porta, encostadas na parede, e ficaram soltando bolhas de sabão, tentando estourá-las na cabeça deles.”

Como pode ser notado nos excertos apresentados, a maior parte das situações de interação entre as crianças se dá em momentos de brincadeiras. As únicas cenas, dentre estas selecionadas, em que a brincadeira não foi o enredo principal são as três destacadas em cinza. As brincadeiras em duplas ou em grupos de criança, ou até mesmo as interações posteriores com os adultos que versam sobre estes momentos configuram situações de aprendizagem e de desenvolvimento. Nestes trechos podem ser observadas brincadeiras em que os pares de idade, por meio da interação com a criança promovem a educação e cuidado das mesmas, seja diretamente (ao alimentar, dar banho, proteger), ou indireto (ao estimular, envolver na fantasia, imergir no universo cultural). Na brincadeira as crianças assumem papéis e os exploram, apropriando-se, neste processo, de modelos culturalmente elaborados de desejos, satisfações, frustrações, alegria e medo (Oliveira, 2011). Sendo que, ao mesmo tempo em que se apropriam das relações, elas criam suas próprias formas de relacionamento interpessoal.

Quando duas irmãs brincam de serem irmãs elas tentam ser o que acham que uma irmã deveria ser, e este fato as induz a criar regras de comportamento. Da mesma maneira, o ‘que é um amigo?’ e ‘o que um amigo deve fazer?’, e ‘qual que é papel do filho e do pai?’, são questões reproduzidas e reinventadas nas brincadeiras das crianças. Quando Kauê (4/Ac) reflete sobre sua brincadeira de imaginação de papai-filhinho com o Manuel (5/Ac) e indaga à mãe: “Mãe, se o Miguel é o meu filho, então eu casei com alguém?”, ele está elaborando uma compreensão sobre os papéis e sobre a estrutura familiar. Nesta situação, caso a mãe tivesse respondido, por exemplo, falando sobre as possibilidades de outras formas de organização familiares, com ou sem o casamento, estaria atuando em sua “zona de desenvolvimento proximal”.

A atmosfera do ‘como se’ criada no faz de conta das crianças conforme elas assumem determinados papéis para se ajustar aos aspectos mutantes de toda situação cria um campo de atividade interpessoal no qual a criança e seus pares confrontam suas ‘zonas de desenvolvimento proximal (...)’ (Oliveira, 2011, p.134).

Neste sentido, as duas cenas apresentadas, de Fabiana (4) e Savio (5), exemplificam como uma criança mais velha, no caso o tio Léo (11), interage de maneira a estimular comportamentos e impulsionar o desenvolvimento dos sobrinhos pequenos. Primeiro ele envolveu Savio numa saga de proteção de uma rolinha, com uma série de conteúdos novos à criança – ao contrário do que supôs Savio, o tio Léo não ia matar a rolinha, mas sim preparar um canto para protegê-la do cachorro – logo a saga se transforma na busca da rolinha que fugiu das mãos de Savio, com o tio conduzindo e ele acompanhando e dando palpites. Nesta brincadeira Léo também está ensinando a Savio acerca do cuidado com a natureza e com os

animais. Na cena seguinte o tio Léo conta como Fabiana superou o seu medo da aranha caranguejeira de brinquedo e estimula os pequenos a colocarem os blocos de madeira em cima dela para matá-la, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal das crianças, estimulando-os a novos comportamentos, particularmente relacionados à proteção e o cuidado, no caso, com animais peçonhentos.

“A criança aprende opondo-se a alguém, imitando alguém, ou apoiando-o.” (Oliveira, 2011, p. 135). Segundo Vigotski (1996a) a situação de brinquedo pode não ser agradável como, por exemplo, quando o resultado não é interessante para a criança, como no caso de uma disputa, própria dos 4-5 anos, quando a criança tem que se opor ao outro. A disputa por objetos (pirulito, copo e canudo para fazer bolhas de sabão, homezinho de brinquedo, bola), pode ser claramente evidenciada nos excertos acima. Bela (3/Ac) e Indim (3/Ac), Kauê (4/Ac) e Manuel (4/Ac), ou Dora (4/Ac) e Mariza (4/Ac) tem em grande parte dos enredos de suas brincadeiras momentos de negociações por brinquedos.

A disputa e a negociação podem ser compreendidas como decorrentes da separação walloniana do Eu-Outro e, portanto, do que é meu e do que é do outro. As crianças muito pequenas, que não tem a noção do Eu desenvolvida tendem a reivindicar seu desejo imediatamente e não compreendem ou elaboram regras de comportamento no jogo. Nesta fase elas tendem a brigar mais pelos objetos, sendo que, na medida em que crescem, são capazes de negociar e interagir com o meio simbólico das regras. Crianças muito pequenas querem ter seus desejos satisfeitos imediatamente, porém, podem também serem distraídas com facilidade por outra situação.

A brincadeira é composta por regras e pela imaginação. É muito difícil que crianças com menos de três anos se envolvam em brincadeiras de imaginação. Os bebês e crianças muito pequenas dependem do seu ambiente imediato, sendo que suas brincadeiras são sempre situacionais. Os objetos são explorados em sua forma concreta, em si, e não servem de apoio para outros enredos. Aos poucos a criança começa a agir independente do que ela vê, e se relaciona com o significado das situações. “Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (Vigotski, 1996a, p.128). No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. Seguindo este raciocínio, teríamos então Isabela (1/As), Luana (2/As), Mauro (1/AC), Leon (2/Ac), interagindo de forma direta com os objetos e reclamando por atenção imediata de seus desejos, enquanto que as demais crianças já se encontrariam com muita frequência em sagas de imaginação.

Retomando aos exemplos de brincadeiras imaginativas do Leon (2/Ac), quando: Coloca a garrafa PET na traseira da motoca e diz que vai buscar água na mina; chama a sua motoca de caminhão; e bate pregos com o martelo dizendo que está construindo barraco - ao “fazer de conta” que busca água na mina e constrói barracos, resgatamos uma categoria fundamental, amplamente reconhecida pela Psicologia do Desenvolvimento na análise das brincadeiras na infância - o papel da imitação. “Nos jogos infantis a criança repete as impressões que acaba de viver, reproduzindo e imitando as pessoas que ela considera de maior prestígio” (Oliveira, 2011, p. 76). As brincadeiras infantis reproduzem, como um eco, o que a criança vivencia no seu meio, somando ao que Vigotski (2009) denominou de *imaginação criativa*, como a re-elaboração pelas crianças, no brincar, do que foi experimentado anteriormente.

É importante ressaltar que, com relação às crianças bem pequenas, no decorrer de um ano há uma grande variação no desenvolvimento, Leon (2/Ac), por exemplo, tem dois anos e se envolve em algumas atividades que são um misto entre imitação e imaginação. Portanto, de forma dinâmica, impulsionado pelas experiências as quais ele tem vivenciado no *acampamento*, ele, aos dois anos, cria um repertório de habilidades de imaginação que seriam esperadas dele por volta dos três anos. Se, por um lado, ele reproduz práticas comuns dos adultos no *acampamento*, por outro ele começa a enriquecer suas brincadeiras com o seu repertório criativo.

Juntamente com Vigotski (1996b), e em debate retomado por Pasqualini (2009), compreendemos a questão da idade como dialética e não dual, sendo que o desenvolvimento infantil é tomado como um processo único de autodesenvolvimento. Mais importante do que estipular marcadores físicos (o surgimento da dentição ou o caminhar), ou ambientais (a entrada na educação infantil, etc.), Vigotski (1996b) defende que devemos compreender a origem e o desenvolvimento das novas configurações psíquicas em cada idade. De sua noção de *estrutura da idade*, podemos compreender que: “em cada idade a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura” (Pasqualini, 2009, p.34). A mudança desta estrutura psíquica, sua nova configuração se dá nos momentos indicados como crises, que se desenrolam em todo o desenvolvimento humano. Entre períodos estáveis de desenvolvimento existem pontos críticos que rompem com um padrão estabelecido anteriormente e promovem um salto no processo desenvolvimental. O nascimento, assim como os três anos, os sete ou os treze anos são momentos considerados por Vigotski como idades críticas, em que novos comportamentos e habilidades são alcançados e os anteriores transformados.

Desta maneira, compreendemos as vivências das crianças no *acampamento* e no *assentamento* como *situações sociais de desenvolvimento*, que se referem à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade, em cada estágio do desenvolvimento e, sobretudo, como vimos defendendo, em cada contexto ou local. As particularidades destes contextos provocariam as crises etárias e levariam a uma mudança nas situações sociais de desenvolvimento, determinadas por uma combinação de características, como a organização coletiva, ou a proximidade com os elementos da natureza. O fato de serem espaços com particularidades em relação aos que as crianças vivenciam na cidade soma-se à condição de que, como crianças muito pequenas, estes sujeitos estão construindo, naquele momento, as suas primeiras experiências ambientais/contextuais. Temos então situações em que a mudança de contexto, da cidade para o *acampamento/assentamento*, do *acampamento* para o *assentamento*, ou do *acampamento* para a cidade, levam as crianças a situações que supostamente as desestruturariam e reestruturariam novamente, características de momentos de crise e marcadores para as crianças. O diálogo em que Julio (5/As) pergunta à irmã Isadora (6), se ela lembrava que tomavam banho na época do *acampamento* com um regador dependurado, nos dá indícios destas novas situações de desenvolvimento; ou quando a mãe de Leon (2/Ac) ou o pai de Dora (4/Ac) nos contam o quanto as crianças sentiam falta do *acampamento* quando iam para a cidade, desejando retornar para lá, o que pode ser relacionado ainda à uma sensação positiva do viver neste espaço, com a imersão neste novo contexto cultural propiciando uma ampliação de habilidades da criança.

Outro fator que pode ser destacado das vivências de brincadeira entre as crianças no *assentamento* e no *acampamento* refere-se à prevalência e preferência manifestadas pelas mesmas pelo brincar em locais com íntima relação com a natureza. Conforme apresentamos no capítulo anterior, nas lupas do compartilhamento de Isabela (1/As) e Leon (2/Ac), os cenários e os objetos cotidianos das crianças estão compostos por uma série de elementos da natureza. Assim, nos momentos de brincadeira aparecem elementos marcantes, como: o monte de areia, as pedrinhas, o barro, a horta, a amoreira, os animais (cachorro, gato, cavalo, rolinha, coelho, galo). A presença e a focalização da atenção para os elementos da natureza nas situações de brincadeira são descritas no trabalho de Cassimiro, Silva e Sodré (2013) e também por Silva, Felipe e Ramos (2012), que relacionam a integração desta paisagem material/natural do campo às práticas das crianças. A natureza, nestes contextos, aparece mediando as interações entre as crianças, como um elemento sociocultural que compõe os territórios rurais de uma forma intensa e constante. Neste sentido, Cassimiro, Silva e Sodré

(2013), problematizam que os espaços abertos, assim como as plantas, devem ser reconhecidos e tomados na Educação Infantil como arranjos dos espaços físicos primordiais na educação campestre, devido à sua capacidade de representar e se vincular às especificidades desta população.

Para concluir a análise do papel das outras crianças no cuidado e na educação, é importante destacar a existência de momentos em que o cuidado e a educação entre as crianças foram realizados nas tarefas cotidianas, como: o banho de Julio (5/as), dado pela irmã Eliane (13); o fato de Luana (2/As) ser repreendida ou acolhida pela irmã Cecília (7); quando a mãe demanda a Mayra (4), que lhe ajude buscando o irmão pequeno, Mauro (1/Ac), que saiu caminhando sozinho no *acampamento*; ou quando Gi solicita tanto a Titozinho (3/As), quanto ao seu irmão Junior (8), em diversos momentos da observação, que lhe auxiliem olhando a prima Rafa (6 meses), enquanto ela estava envolvida com as tarefas domésticas. É neste sentido, das atividades cotidianas, que aparece o papel das crianças maiores “ajudando” os adultos no cuidado das menores.

Nestes momentos, avaliamos que as crianças maiores tem a oportunidade de experimentar um “papel de adulto”, que ora elas assumem, ora não. As tarefas de cuidado podem tanto ser assumidas pela perspectiva da autoridade, quanto da solidariedade ou do lúdico. Titozinho (3/As), no excerto apresentado, optou por brincar com Rafa, e no momento seguinte, inclusive, a deixa no sofá e sai antes da tia voltar, ficando a cargo da pesquisadora o “olhar” a bebê até o retorno da mãe, minutos depois. Como exemplo de solidariedade em um destes momentos podemos citar o fato da irmã Cecília (7) ceder a Luana (2/As) uma bolacha diante de uma tensão com a mãe, atendendo a um pedido da irmã e mediando uma situação de conflito. E o papel de repreensão pode ser identificado em Marcio (8), quando ele fala para Rô (6) parar de estourar as bolhas que Dora (4/Ac) e Mariza (4) estavam soltando.

Constatamos a importância do grupo de crianças, ou dos pares de idade, de forma geral, em momentos de educação e cuidado de cada uma das crianças observadas, seja como parceiros de imaginação, nas brincadeiras, como objeto de exemplo e imitação, especialmente das crianças menores. Há um compartilhamento entre as crianças dos contextos do *acampamento* e do *assentamento*, assim como das significações sobre ele, num processo de assimilação criativa do mesmo expresso em suas vivências cotidianas.

6.2 A dinâmica do grupo de adultos

Tendo em vista que os adultos interagem com as crianças tentando incorporá-las, desde o nascimento, na esfera simbólica da cultura, em seus significados historicamente construídos e seus modos de comportamento, destacamos o papel de dois grupos específicos de adultos que compartilham o cotidiano de educação das crianças nos contextos estudados, o subgrupo familiar e o subgrupo de vizinhança. Temos então, o compartilhamento sendo maximizado pela existência do vínculo – entre os atores destes subgrupos e as crianças - e que este é, simultaneamente, fortalecido pelo compartilhamento, em uma relação construtiva dialética (Carvalho, Bastos, Rabinovich, et al, 2006, p. 591).

Carvalho, Bastos, Rabinovich e outros (2006), refletindo sobre o trabalho de Rabinovich, acerca do compartilhamento em uma comunidade rural do interior do estado de São Paulo, apontam dois elementos intrínsecos que atuam propiciando significados compartilhados:

O primeiro se relaciona à vida cotidiana, familiar e grupal e cria compartilhamento pelo exercício de práticas cotidianas. O segundo se liga à história familiar e grupal; o compartilhamento decorre de propiciar uma comunidade de destino que une passado e futuro e, ao orientar o sentido das vidas, as irmana. (p.594)

Portanto, é como conjunto de pessoas que compartilham práticas cotidianas, uma história passada e planos de futuro, que a família e a vizinhança vão compondo o contexto educativo das crianças. Prado (2010) situa ainda o compartilhamento na família extensa como uma característica própria do rural, sendo que “a mãe cuida dos netos deixados para serem criados por ela 'como se' fossem seus filhos; a irmã cuida dos sobrinhos 'como se' fossem seus filhos ou 'como se' existisse uma ação voluntária.” (Prado, 2010, p.9).

No caso da família, ela pode ser compreendida como uma unidade de análise, uma entidade que gera e abriga diferentes subjetividades, seja como uma “comunidade mínima”, no contexto de atividades conjuntas (Valsiner, 1989, 2012) ou modos de partilhar (Bastos, 2001). A família como “comunidade mínima” é uma questão psicológica central na medida em que implica coordenação de ações de seus membros, orientada por metas. Os membros se organizam para cumprir algumas metas do grupo, sendo que cada um assume um papel social e entre si formam coalizões. Para alcançar alguns objetivos, as crianças podem se unir aos avós, há coalizão entre irmãos, entre os pais e os avós e entre o pai e a mãe (Valsiner, 2012). Compreendemos, portanto, que a família enquanto sujeito é capaz de: desenvolver forças e capacidades básicas para promover proteção e crescimento; proteger de estressores e promover a adaptação pós-crises ou transições; beneficiar-se da rede de relações e recursos da comunidade e contribuir com a mesma (Bastos, Alcântara e Ferreira-Santos, 2002, p. 106).

Considerando, portanto, a centralidade da noção de família como comunidade cultural mínima da qual participa a criança, Valsiner (2012) afirma que diante da dificuldade em definir o conceito de família, as ciências sociais tem criado uma série de classificações dentro do conceito. Os critérios podem ser: relações sexuais recorrentes, compartilhamento de moradia, ou casamento. Sendo que estes dois últimos podem ser combinados, gerando os conceitos de famílias matrilocais, quando o marido estabelece sua moradia junto à residência natal da esposa, ou patrilocal, o inverso. As famílias matrilocais e patrilocais são também famílias extensas - famílias em que membros de diferentes gerações (pais de adultos casados) partilham a moradia. O autor indica ainda que as famílias extensas são geralmente relacionadas como mais recorrentes em áreas aonde a agricultura permanece como atividade central.

A observação das práticas de compartilhamento da educação das crianças entre os adultos, na relação entre estes dois subgrupos – família e vizinhança –, demonstraram que existem elementos gerais que perpassam estas práticas e estão relacionados aos históricos e configurações familiares, que reunidos conformam a cultura e o que denominamos aqui, juntamente com Rabinovich (1992), de *modo de vida* da infância nesta comunidade. Família e vizinhança se inter-relacionam em diversos momentos, no cuidado e educação cotidiana das crianças, com configurações distintas no *acampamento* e no *assentamento*, mas também com vivências diferentes entre as crianças de cada agrupamento. Destas inter-relações destacamos: os vínculos criados e a coletividade na comunidade, como características relacionadas ao histórico de imigração que marca estas famílias; a centralidade das mulheres como principais cuidadoras.

6.2.1 Histórico de migração como e as práticas coletivas de compartilhamento

Quadro 10: Relação entre a criança participante da pesquisa e a região de origem familiar

Criança	Região de origem familiar	Origem rural
Isabela (1/As)	Bahia	Sim
Luana (2/As)	Bahia	Sim
Tito Zinho (3/As)	Minas Gerais	Não
Fabiana (4/As) e Sávio (5/As)	Ribeirão Preto	Não
Julio (5/As)	Bahia	Sim
Mauro (1/Ac)	Paraná	Sim
Leon (2/Ac)	Ribeirão Preto	Não
Bela (3/Ac)	Ribeirão Preto	Não
Kate (4/Ac)	Paraíba	Sim
Dora (4/Ac)	Norte de Minas Gerais	Sim

Dentre as 10 crianças participantes da pesquisa, 7 tem origem familiar oriundas de outros estados do Brasil, especialmente de regiões do Nordeste, (Bahia, Paraíba, Norte de Minas Gerais), de Minas e do Paraná, sendo que apenas 3 famílias são oriundas de Ribeirão Preto. Apreciamos ainda a origem de cada família de acordo com o histórico relacionado ao meio rural ou não. Consideramos nestes dados tanto a linha materna quanto a paterna. Não foi objetivo desta investigação considerar especificamente os motivos e decorrências da imigração, portanto os dados que trazemos aqui carecem de um aprofundamento neste sentido, mas consideramos importante destacá-los pelo fato de se relacionarem diretamente à maneira como as famílias estabelecem a sua sociabilidade nestes contextos, propiciando condições de compartilhamento do cuidado e da educação das crianças pequenas.

A origem destas famílias nos despertou para uma possibilidade de relação entre a migração e as práticas de compartilhamento, não só da educação das crianças, mas de diversos aspectos da vida cotidiana. Especialmente no *acampamento*, em que teoricamente, seriam “todos migrantes”, seja na forma de um retorno ao campo, daqueles que já têm um histórico de vida rural, ou daqueles que foram da cidade e experimentaram pela primeira vez a vida neste espaço. No *acampamento* as famílias vivenciam experiências constantes de mudanças territoriais e de convivência, compartilhando com grupos de pessoas com as quais não tinham, até aquele momento, “nenhum vínculo pregresso de memória, tradição ou sociabilidade” (Turatti, 2005). É desta forma que, além de migrantes de fato, por serem originários de outras regiões do Brasil, são estrangeiros também naquelas terras, que apenas começaram a explorar.

O início da ocupação da área do *Acampamento* Alexandra Kollontai data de 2008, e do *Assentamento* Mário Lago de 2003, ambos são, portanto, historicamente recentes, contando também que cada família se envolveu no processo em um momento diferente do mesmo, participando por mais ou menos tempo dele. Como exemplos disso temos: a família de Luana (2/As), que chegou ao Mário Lago em 2014, em virtude do falecimento do tio, que tinha a posse de um lote, em contraposição a todas as demais famílias, que se juntaram ao grupo ainda na época do *acampamento*, tendo vivenciado a transição *acampamento/assentamento*. E no Alexandra, apesar da primeira ocupação ser de 2008, as famílias participantes da pesquisa, e grande parte daquelas que compunham o grupo, tinham em média 1 ano de permanência na área, devido, dentre outros elementos, à dureza da instabilidade estrutural.

O trecho abaixo traz uma cena cotidiana no núcleo de Kauê (4/Ac), em que a mãe de uma das crianças compartilha a comida com as demais para que elas não passassem vontade:

A mãe do Adrian faz miojo pra ele, leva dois pacotes para a mãe da Keila e fala para ela fazer para elas também, porque senão iam ficar com vontade. Dá também um pacote de suco em pó para a Regina fazer para eles, porque ela tinha água gelada.

Consideramos, neste caso, e em várias ocorrências neste mesmo sentido que estão relatadas nos diários, que o compartilhamento da comida entre as mães da vizinhança, para suprirem as suas crianças, é uma das manifestações do vínculo social estabelecido neste grupo recém-formado. Este tipo de vínculo é determinado, em parte pela proximidade da convivência cotidiana, com a dinâmica dos espaços coletivos, o que leva, por exemplo, uma criança a ter vontade de comer também quando vê a outra comendo algo. E também pela escassez concreta em que vivem, sendo que as posses de um complementam as do outro. Ora um tem o suco, o outro a água gelada, um o feijão, o outro a carne, e assim vão “juntando as panelas”, e atendendo as demandas das crianças e da família.

De forma geral, então, podem ser observados nestes contextos, laços de sociabilidade recentemente construídos, mas não necessariamente frágeis. A solidez e intensidade dos laços, tanto dentro das famílias extensas (mais comum no *assentamento*), quanto destas com os vizinhos (mais comum no *acampamento*) deve-se exatamente a uma necessidade de compensação da instabilidade, e da falta de vínculos pregressos com as pessoas e com o ambiente (Lanferdini, 2011). Esta desvinculação e necessidade de ressignificação do pertencimento, ao grupo e à terra, é reconhecida e encarada, por sua vez, pelo movimento social que organiza estas famílias. O MST tem regulamentos e dinâmicas que estimulam o trabalho coletivo, a cooperação, além de uma organização de infraestrutura – distribuição de barracos, construção de espaços coletivos, que propiciam a edificação de uma identidade de “Trabalhadores Sem Terra”, grafado em maiúsculo, como uma forma de afirmação de uma história em comum, relacionada à exploração enquanto classe trabalhadora e à exclusão dos direitos fundamentais (terra, trabalho, educação) (Caldart, 2004). Somado a isto, temos a dinâmica cotidiana dos espaços, no *acampamento*, com a ociosidade, ou as tarefas cotidianas inerentes aos espaços coletivos, e no *assentamento* relacionada à produção, com as cooperativas, que impulsiona a construção de identidades coletivas e vínculos sociais.

Esta dinâmica de sociabilidade pode ser observada, por exemplo, no caso de Kauê (4/Ac), que filho de Regina, originária do nordeste, e no momento da pesquisa, sem nenhuma vinculação familiar próxima, no *acampamento* ou na região, compartilha a educação e cuidado da criança com uma rede de vizinhança extensa. Regina, inclusive, em um dado momento da observação, foi criticada pelo sogro pela forma como criava a criança, segundo ele “solto demais”, o que dizia ser “coisa de nordestino”. Participando da cooperativa de

mulheres, que naquele momento produzia doces para vender, Regina levava Kauê (4/Ac), que ficava brincando com outras crianças, ou interagindo com os adultos que passavam por lá, enquanto a mãe trabalhava. Kauê (4/Ac) tem grande trânsito pelo *assentamento*, ou pelo menos pelo seu núcleo conhece várias pessoas e se relaciona com diversos grupos. Temos ainda, o caso de Dora (4/Ac), que é filha de um pai migrante, com quem vive no *acampamento*, e transita pelo seu núcleo, relacionando-se com várias outras crianças e com adultos de a vizinhança. Indagada sobre com quem ficava na ausência do pai, Dora (4/Ac) demonstra não só sua apropriação do espaço, mas a intensidade do compartilhamento.

“Eu pergunto então com quem ela ficava enquanto ele trabalhava, e ela diz que ‘é com a Tia Sandra’ (mãe da Mariza). Ela aponta para dentro do barraco e fala: ‘com a tia Sandra e com todo mundo aqui’ (apontando para a rua). E completa: ‘eu conheço as pessoas de outros núcleos, escuto a voz e sei quem é’(...)”.

No caso das cooperativas e das atividades cotidianas dos grupos, consideramos que o próprio reconhecimento do MST da necessidade de atuar no nível das relações interpessoais, estimulando a criação vínculos por meio da sociabilidade nas tarefas cotidianas nos dá indícios da importância de reconhecer a condição de migrante desta população, e esta como um dos elementos que determinam a maneira como estes grupos organizam-se para a sobrevivência nestes espaços. Neste sentido, há uma literatura que aborda especificamente a relação entre a migração/ imigração e a associação entre as famílias e os vizinhos, como forma de reconstrução identitária, em apoio mútuo.

Lanferdini (2011) e Budó (1997) ambos abordando acerca do cuidado em comunidades de imigrante de italianos, assim como Woortmann (1990), neste caso sobre migrantes do estado nordestino de Sergipe e Fehlberg (2011), acerca dos descendentes de pomeranos no Espírito Santo, afirmam ser comum a ocorrência de famílias numerosas residindo na mesma casa em áreas rurais, sendo que há um apoio mútuo no grupo de mulheres em eventos como a gestação e também na criação dos filhos e nas atividades domésticas cotidianas. Originários de regiões rurais, aonde era comum a coabitação em família extensa, os imigrantes italianos ou os migrantes nordestinos, quando em novos territórios, na situação de estrangeiros, vivem um “desgarramento” da rede social de apoio original, ao mesmo tempo em que tentam refazê-las nas novas terras.

No caso do *assentamento* Mário Lago, com a possibilidade da posse definitiva dos lotes, ocorre o mesmo que ocorreu especialmente na região sul do Brasil, com os colonos. A posse de uma área onde poderiam estabelecer residência estável, após a imigração, levou a uma reconstrução da família extensa antes abalada. Temos então, no caso de todas as crianças

do *assentamento*, formas de recomposição da família extensa: Isabela (1/As), que além de viver em uma casa construída no lote da avó materna, tem em sua casa, residindo, em momentos concomitantes ou alternados, a avó, o tio e tia paternos, assim como amigos que vem da Bahia buscando recursos financeiros na cidade grande; Luana (2/As), que se mudou com a família para o *assentamento* devido a uma possibilidade aberta pelo reagrupamento familiar em torno da avó materna, e divide hoje a casa também com a avó paterna; Titozinho (3/As), que vive com a família nuclear em um lote ao lado do lote da avó paterna, no qual convivem diversos membros da família extensa, com os quais compartilha todo o seu cotidiano a ponto de quase configurar um só lote; Fabiana (4/As) e Savio (5/As), que compõem a família extensa mais numerosa deste estudo, compartilhando o lote com diversas gerações e membros da família; e Julio (5/As), que teve a família da tia, que residia em um lote vizinho ao *assentamento*, em um dado momento, compartilhando a mesma casa que sua família no Mário Lago. Esta recomposição das famílias extensas nos *assentamentos* foi identificada também no levantamento de Leite, Heredita, Medeiros e outros (2004), afirmando que nestas áreas:

A existência de grupos de famílias aparentadas, ou que se conheciam antes do *assentamento* e que chegaram num período de tempo muito próximo, permite observar que os *assentamentos* são resultado de deslocamentos de grandes grupos de trabalhadores que tinham residência em uma única área, ou em áreas próximas. (p.118)

Diante deste quadro com o qual nos deparamos, de recomposição das famílias extensas, associado por nós com a estabilidade de moradia proporcionada pelo *assentamento*, e pela condição de migrante que marca o histórico de grande parte destas famílias, corroboramos o dado de alguns estudos que relacionam as famílias que compõem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, e especialmente na região sudeste, à migração (González, Amoêdo & Domingos, 2002; Schreiner, 2009). González, Amoêdo e Domingos (2002) afirmam que a formação da base social do MST é resultante do complicado processo migratório brasileiro, com raízes numa dialética social de inclusão-exclusão, sendo, muitas vezes, famílias com histórico rural, que excluídos dos processos de modernização em curso no campo brasileiro, especialmente a partir de meados de 1960, passaram a compor os grupos de marginalizados das cidades. Leite, Heredita, Medeiros e outros (2004), confirmam esta ideia, demonstrando com dados de um levantamento em algumas áreas de *assentamentos* de reforma agrária que os assentados são parte de uma população historicamente excluída, ocupando funções precárias no mercado de trabalho, sendo que a grande maioria dos

responsáveis pelos lotes imediatamente antes de serem assentados tinha vinculação com o rural, e uma parcela dos que estavam na cidade tinham também um histórico de trabalho rural. Analisando o perfil dos assentados, Leite, Heredita, Medeiros e outros (2004, p. 68-69), constataram que: “75% dos responsáveis pelos lotes estavam ocupados anteriormente em atividades agrícolas, como assalariados rurais, permanentes ou temporários, posseiros, parceiros, arrendatários, membros não remunerados da família;” e ainda que mais de três quartos, 80% dos responsáveis pelos lotes viviam no campo. Estes dados comprovam a relevância do que vimos apresentando, acerca da vinculação anterior com o rural, supondo que haja uma tendência de retorno dentre as famílias investigadas, o que as associa às formas de vida tradicionais do campo, sendo o compartilhamento uma parte deste *modo de vida*, que pode ser resgatado com a posse da terra.

Seguindo então esta ideia de uma linha histórica de migração, os grupos que hoje ocupam as áreas de reforma agrária são também filhos de uma geração que foi expulsa do campo, e hoje sinalizam um movimento de retorno. Identificamos, portanto, a migração como parte de dois movimentos: o campo → cidade → campo; e também aquele do fluxo populacional entre regiões menos desenvolvidas economicamente, especialmente os estados do nordeste brasileiro, para os grandes centros urbanos “desenvolvidos”, especialmente do sudeste.

Neste sentido, Woortmann (1990), defende a ideia de que a migração é inerente, de alguma maneira, ao campesinato, como uma condição para a permanência camponesa. Estudando as migrações o estado de Sergipe, identifica que chamam de mudar-se para “São Paulo”, não especificamente o ato de ir para este estado, mas que neste caso, a expressão é sinônimo de ir para um lugar externo à região de origem, fora da pobreza, em busca da riqueza, remetendo também ao desconhecido e ao perigoso. Com relação ao motivo das migrações afirma que elas podem ser temporárias ou definitivas, no entanto, elas têm em comum a busca por recursos financeiros, como forma de adquirir uma terra e ter a sua própria parte de produção, para garantir a sustentação da família. Os migrantes podem ou não alcançar os objetivos de progresso financeiro – suficiente para adquirir uma terra, algum gado ou maquinário, e podem ou não retornar para sua terra de origem. No caso das famílias participantes desta pesquisa, com a perspectiva de obtenção de um lote pelo programa de reforma agrária, é menos comum a expectativa de retorno para a região de origem, sendo que, ao contrário, há uma perspectiva de trazer os familiares para residirem no *acampamento/assentamento*, confirmando a reagrupação familiar da qual falamos.

Temos, por exemplo, o caso de Regina, mãe de Kauê (4/Ac), que relata ter vindo com a família da Paraíba para a cidade de Pitangueiras, no estado de São Paulo, e após vários anos, com o falecimento da mãe, o pai retornou para a Paraíba com os irmãos e ela perdeu completamente o contato com eles. Regina, no entanto, conta sobre seu desejo de, ao ser assentada, buscar novamente a família e trazê-los para residir com ela. O mesmo desejo é manifestado pelo pai de Dora (4/Ac), que tem outros filhos de uma união passada, que ficaram na sua cidade de origem, no norte de Minas Gerais, os quais ele pretende buscar para residir com ele no *assentamento*. E ainda a família de Luana (2/As), tanto paterna quanto materna, que são do estado da Bahia e manifestam o desejo de retornar para o nordeste, neste caso talvez por não terem a posse da terra e morarem de favor no lote de um dos assentados.

Na pesquisa de Lanferdini (2011) aparece também a importância da rede social de cuidado representada pelos vizinhos, amigos e pelos agentes de saúde. Especialmente com relação a este último grupo, dos agentes comunitários de saúde, cabe relatar que há no *Assentamento* Mário Lago uma unidade do Programa de Saúde da Família, com agentes que praticam visitas regulares a todas as residências, e ainda há um Posto de Saúde no bairro contíguo ao *assentamento*, o Ribeirão Verde, que é a referência de consultas a esta população. Em uma cena em que acompanhamos a família de Titozinho (3/As) ao posto para tomarem vacina, a mãe e o seu irmão mais velho, Junior (8) tem um diálogo com a enfermeira do posto que nos mostra o quanto este espaço é importante por acompanhar o desenvolvimento das crianças, auxiliando no seu cuidado e educação.

No posto de saúde a mãe encontra com Ingrid, uma agente de saúde que acompanha as crianças. Ela conta a questão do leite do pequeno. Junior pergunta a Ingrid se ela se lembra do nome dele. Ela diz que claro que sim, que quando era pequeno era ela quem cortava a sua unha, e que Mayara ficava 'super brava' porque não conseguia cortar e quando chegava ao posto Ingrid cortava sem problemas. (Diário de Campo – Titozinho).

6.3 A mulher como principal cuidadora: um paradigma científico-cultural

A imersão nos cotidianos das práticas educacionais das crianças nos contextos do *acampamento* e do *assentamento* rural trouxe à tona uma questão fundamental, amplamente abordada na literatura: a centralidade das mulheres nas tarefas de cuidado/educação. Em nossa investigação, com exceção de uma criança que vive apenas com o pai, todas as outras têm a mãe como principal responsável pelos cuidados cotidianos – banho, alimentação,

brincadeiras, disciplina – sendo que as avós aparecem em segundo lugar no papel de cuidadoras, na ausência das mães.

Consideramos que, a necessidade da supervisão e sustentação durante um longo período, como marca da infância humana, por si só, não determina que este cuidado deva ser desempenhado pela mãe, em detrimento do pai. Apesar disto, estudos antropológicos e históricos indicam que a tarefa de cuidado, educação e proteção direcionada pelas mulheres ao seu grupo de convivência pode ser identificada em diversas culturas e tem associação com formas de organização pré-históricas (Leakey, 1997).

Na recriação antropológica de Leakey (1997), baseado em fontes arqueológicas, o papel das mulheres a 1,5 milhões de anos atrás, era de coletar alimentos vegetais (frutos, folhas e raízes), criando para isto as suas próprias ferramentas – lascas de pedra e de madeira afiladas, o processamento dos alimentos coletados, e o cuidado dos filhos pequenos. Os homens caçavam para a obtenção da carne e defendiam o grupo. Os alimentos coletados e processados eram a base de sustentação alimentar do grupo, sendo que a carne fruto da caça era compartilhada, quase que num sentido ritualístico, numa atividade de comunhão social. Deste relato podemos inferir que o papel da mulher nos grupos sociais tem uma intrínseca relação com as atividades de cuidado e sustentação da vida, e que este, apesar de ir se transformando ao longo dos séculos, carrega muito dos valores e representações históricas.

Carvalho, Cavalcanti, et all. (2008) traçam um panorama histórico da relação entre mulheres e cuidado, afirmando que nas sociedades agrícolas, que seguiram as de caça e coleta, o trabalho das mulheres era confinado nos lares, uma vez que, sendo a terra um bem passado de geração em geração pelo direito à herança, a paternidade deveria ser controlada. Sobretudo tendo-se em conta que as necessidades de mão de obra na agricultura desta época justificava o fato das mulheres terem uma grande quantidade de filhos.

Biasoli-Alves (2000) analisou a transformação ao longo do século XX dos valores que são considerados tipicamente das mulheres, indicando que, de 1890 – 1920/30, a “Submissão”, a “Delicadeza no Trato”, a “Pureza”, a “Capacidade de Doação”, as “Prendas Domésticas” e as “Habilidades Manuais”, eram os valores que situavam na “linha de frente” da educação das mulheres. E que, no entanto, com a escolarização e a profissionalização das mulheres, eles foram sendo deixados pra trás ou encobertos. A mulher teria assumido novos espaços na sociedade, sendo permitido a ela transitar, sair da casa e assumir postos de trabalho, assim como eleger seus parceiros. Porém a própria Biasoli-Alves (2000) salienta que, “às vezes, práticas e atitudes parecem assumir apenas e tão somente outra roupagem,

mostrando, numa análise mais aprofundada, que a maneira de pensar certas questões ainda se encontra presa aos padrões de outras épocas” (p.233).

A partir dos organogramas formulados com os grupos de cada criança e dos dados do diário de campo, podemos explorar como estes papéis socialmente assumidos pelas mulheres encontram-se reproduzidos em nossos contextos de investigação. Temos então o seguinte quadro que relaciona o pai e mãe da criança com sua respectiva atividade profissional (se no lote ou fora dele, no caso do assentamento, e no acampamento, se trabalha fora ou não).

Quadro 11: Relação entre Cuidador e Atividade Profissional

Criança	Cuidador	Atividade Profissional
Isabela (1/As)	Mãe	Trabalho Doméstico – trabalhou por um tempo num restaurante, mas retornou para casa
	Pai	Trabalha em empresa na cidade
Luana (2/As)	Mãe	Trabalho Doméstico
	Pai	Desempregado
Titozinho (3/As)	Mãe	Trabalho Doméstico
	Pai	Vendedor
Fabiana (4/As) e Sávio (5/As)	Mães	Trabalho Doméstico
	Pais	Trabalha em empresa na cidade
Julio (5/As)	Mãe	Trabalho Doméstico/Horta e Animais/Pão
	Pai	Monitor do ônibus escolar
Mauro (1/Ac)	Mãe	Trabalho Doméstico e venda de mercadorias no barraco
	Pai	Trabalha em empresa na cidade
Leon (2/Ac)	Mãe	Trabalho Doméstico
	Pai	Trabalha em empresa na cidade
Bela (3/Ac)	Mãe	Trabalho Doméstico
	Pai	Ausente
Kauê (4/Ac)	Mãe	Trabalho Doméstico
	Pai	Desempregado
Dora (4/Ac)	Mãe	Ausente
	Pai	Trabalho esporádico no bar do Ass. próximo.

Como pode ser percebido, praticamente a totalidade das mães dedicavam-se ao trabalho doméstico. Estavam envolvidas em atividades produtivas: a mãe de Mauro, que vendia produtos de mercearia no seu barraco; a mãe de Julio, que cuidava da horta, dos animais e fabricava pães; e a mãe de Isabela, que trabalhou um período assalariada no restaurante de um *shopping center*. Temos então um cenário caracterizado, no que concerne às mães, pela completa dependência financeira do marido e pela dedicação exclusiva aos cuidados domésticos e com as crianças.

Consideramos que, como uma categoria social, a análise da transformação dos papéis assumidos pelas mulheres na sociedade capitalista é complexa e passa, necessariamente pela compreensão monetarização das relações de trabalho, com a divisão entre tarefas produtivas e reprodutivas. Temos que, as tarefas reprodutivas, historicamente assumidas pelas mulheres são aquelas relacionadas aos cuidados - das crianças, dos idosos, dos doentes, da casa, do jardim, da horta – e compreendem o que se denomina trabalho “improdutivo”, enquanto que as tarefas extra-lares, remuneradas, são trabalho “produtivo”. (Sarasúa, 1995; Tobio, 2005; Martínez; Carrasco; et al. 2009). O que as define como produtivas ou improdutivo é a sua capacidade de gerar mercadorias, é a condição de quem a executa de ser remunerado ou não pelo trabalho. A venda da mão de obra no mercado é remunerada por meio do salário, e por isso este trabalho pode ser contabilizado, sendo considerado produtivo. Porém o trabalho cotidiano executado para a manutenção da vida é improdutivo, não é contabilizado e, portanto, não é remunerado. Uma vez que o trabalho doméstico é um trabalho não remunerado, é como se ele desaparece, sendo invisibilizado e consequentemente desvalorizado.

Faz parte da cultura patriarcal depreciar uma série de características que são próprias do feminino, como a sensibilidade e empatia, valorizando os atributos masculinos de virilidade e racionalidade. Neste sentido, inspirados por Beauvoir (1960), ao dizer que “La superioridad no la tiene el sexo que engendra, sino el que mata”, perguntamo-nos: porque a guerra e a caça são o que dão valor e não a geração da vida e o cuidado? Godelier (1982), antropólogo que estudou a virilidade na formação dos guerreiros, afirmava que para se tornarem guerreiros os homens tinham que matar a mulher que levavam dentro, o que significava matar a sensibilidade e a empatia, valores que a sociedade patriarcal considerava como débeis e que não deveriam ser alimentados, deveriam ser deixados morrer, para no lugar surgir o homem forte. E, neste caso, se cozinhar, lavar e limpar é vistos tradicionalmente como trabalhos próprios das mulheres, o cuidado dos filhos é muito mais (Sarasúa, 1995).

Simone de Beauvoir (1949) estabeleceu um marco no pensamento feminista ao propor pela primeira vez reflexões sobre a desvalorização das tarefas femininas da sociedade industrial, assumidas no âmbito doméstico, em detrimento da valorização do masculino, voltado para o externo, público. Denunciou a invisibilidade do trabalho feminino e impulsionou um movimento de saída da mulher para o mercado de trabalho, almejando alcançar os postos antes ocupados apenas pelos homens. Este movimento foi revigorado anos mais tarde por Betty Friedan (1964) com a sua obra a “Mística da feminilidade”, que retrata o conflito das mulheres com os papéis assumidos por elas.

Como herdeiras deste movimento, as mulheres saíram de casa, se envolveram em outras atividades, se entranharam em questões sociais e políticas, debateram a sua sexualidade e conquistaram um espaço laboral que antes não existia. Desde meados de 1960, as mulheres proletárias e burguesas foram impelidas a buscar um espaço de reconhecimento no mercado de trabalho, chegando a alcançar posições antes ocupadas apenas pelos homens. Enquanto as mulheres proletárias, que sempre estiveram nas fábricas, no trabalho precário, começaram a se organizar e lutar por melhores condições de trabalho, as mulheres da classe média passaram a reconhecer o que Friedan (2009) denominou de o “mal estar que não tem nome” - aquela sensação de inutilidade de viver em função da família e do lar - que as impeliu a ocuparem não só o mercado, mas a esfera pública em geral, “equipando-se” aos homens. Porém, às antigas tarefas domésticas, a mulher somou as tarefas laborais, ou seja, as mulheres conseguiram avanços pela igualdade das condições, mas não deixaram de ser as principais responsáveis pelas tarefas reprodutivas, configurando o que viria a ser a nova questão a ser enfrentada pelos movimentos feministas daí em diante, a dupla jornada de trabalho. A mulher fruto desta revolução feminista da década de 1960 deveria ser “uma grande profissional, uma perfeita esposa, a abnegada mãe de família, e ao mesmo tempo a mulher moderna, na moda, em forma, o que seria certamente um disparate, capaz de acabar com qualquer uma em poucos dias” (Sarasúa, 1995).

A igualdade no domínio público, que começou a ser reconhecida e bradada pelas feministas está sendo paulatinamente alcançada, porém, a valorização das tarefas domésticas e o compartilhamento destas funções com os homens caminham mais lentamente. Mesmo que em transformação, permanece o dilema da dupla jornada. Martínez, Carrasco, et al. (2009) avaliam que a sociedade vê como positivo o fato da mulher estar no mercado de trabalho, porém, a dedicação laboral da mulher é tomada como negativa quando esta, de alguma maneira, afeta a organização da família e a criação dos filhos. Isto demonstra que a dupla jornada feminina não modifica, necessariamente, o papel da mulher na família e o seu papel materno. O panorama da divisão sexual do trabalho no campo é ainda mais cruel, com os mecanismos de invisibilização do trabalho da mulher seguindo padrões ainda mais conservadores do que os identificados no meio urbano (Jacinto, 2004). Ao nos depararmos quase completamente com mulheres - tias, mães, avós, irmãs, vizinhas, amigas – como responsáveis pelas crianças nos contextos investigados, de acampamento e assentamento rural, ao mesmo tempo em que confirmamos este fato social, perseguido pelas ciências sociais e amplamente anunciado pelos movimentos feministas, encontramos nestes espaços

características peculiares do cuidado feminino, dadas as condições de ruralidades específicas do *acampamento* e do *assentamento* rural.

Lanfredini (2011), Prado (2010), Cunha (2013), Silva (2011b), Boschemeier (2010) e Pulga (2014) relacionaram especificamente o compartilhamento do cuidado em territórios rurais à rede uma rede intergeracional de mulheres composta por avós, parteiras e sogras. A geração anterior representa, muitas vezes, não apenas uma complementaridade às tarefas da mãe, mas uma substituição a elas. Seja pela ausência real da mãe, nos casos em que residem em casas diferentes, ou mesmo quando moram na mesma casa, mas a figura da avó tem uma importância tão grande no cotidiano da educação e do cuidado a ponto de reivindicarem a denominação de ‘mães’.

Em nossa pesquisa temos o exemplo do Kauê (4/Ac), que tendo morado com a mãe, desde bebê na casa dos avós postigos – família do padrasto - os chamava de pai e mãe, sendo que, com a mudança para o *acampamento*, passou a chamar a mãe de mãe e o padrasto de pai, fato que a mãe associa a terem construído um barraco separado dos avós.

Em uma das entrevistas, quando perguntada sobre a segurança em deixar os filhos, Fabiana e Savio, aos cuidados da avó, Duda e Juliana contam de como confiam na mãe e delegam o cuidado das crianças a ela.

P: Vocês ficam seguras em deixar as crianças com ela? (a avó)

D: Ô!

J: Sim! Com a minha mãe? Eu já falei pro Bi (marido), quando eu ganhar neném ela vai ficar com a minha mãe, ‘nem com sua mãe, nem com vizinho, com mais ninguém’, vai ficar com minha mãe, ou com a Duda. Com uma das duas.

D: Desde neném. Eu comecei a trabalhar e falei, “mãe, vou pagar a senhora pra olhar o Samuel”. Se a gente ficar falando “ai mãe, não faz assim”, ela fala “cês num morreu até hoje, cês ta viva aqui, num ta?”. Se a gente falar qualquer coisa, “mãe, não pode fazer isso”, ela fala “cês morreu? Cês num morreu?”.

J: Que nem a Ciça, quando ela traz o Rick, minha mãe vai dar banho, ela fala “ai, mãe!”, “você morreu? Não, então deixa cuidar dele”. “Eu cuidei da Karen, cuidei do João, então deixa”.

D: A gente fica meio insegura, mas depois relaxa, ela só quer o bem.

P: Vai soltando, né?

D: Viche, minha mãe que é a cuidadora deles.

Destaca-se a proximidade dos locais aonde estas mulheres realizam suas tarefas, sendo um âmbito tipicamente feminino a casa, as roças e os quintais (Sales, 2007). Temos então uma cotidianidade em que a criança geralmente acompanha as mães nas atividades, sejam estas atividades produtivas (criação de pequenos animais, cultivo de horta, fruticultura), ou as atividades reprodutivas (afazeres domésticos como cozinhar, lavar roupa, limpar casa). Buarque (2005), assim como Brumer (2004), relatam em suas investigações que as crianças geralmente acompanham as mães nas atividades agrícolas desempenhadas por estas,

assumindo juntamente com elas algumas tarefas na produção. Como discutimos no Capítulo 4, sobretudo no assentamento Mário Lago, há uma relação intrínseca entre o trabalho das avós/tias/mães, nos lotes e o cuidado das crianças pequenas, com diversos relatos de crianças acompanhando as mulheres na execução das atividades de cultivo e criação de animais.

No entanto, o avanço do agronegócio e da proletarização da mulher no campo (Melo e di Sabbato, 2006; Woortman, 1992), vem configurando a saída das mulheres do ambiente doméstico e de seu entorno. Elas tendem a não estar circunscritas apenas aos lares, tendo muitas vezes que complementar a renda familiar, ou de fato almejando autonomia financeira, buscando atividades remuneradas e assumindo a condição de pluriatividade (Silva & Sousa, 2012). Esta condição impulsiona a criação de uma demanda por espaços coletivos de educação das crianças pequenas, uma vez que não trabalhando mais, necessariamente, perto de casa, a mulher precisa compartilhar com outras pessoas esta tarefa.

A demanda por creches e a auto-organização para a criação de espaços educativos direcionados às crianças pequenas é descrita por Pavan (2000) e também é uma questão discutida por Butto, Dantas e outras (2014), que evidenciaram a necessidade de se implantar mecanismos de socialização do trabalho doméstico e dos cuidados, como condição básica para se promover a independência financeira da mulher, sendo que a disponibilização de cirandas e/ou atividades educativas para crianças foram citadas como medidas de estímulo à participação das mulheres nos projetos de geração de renda por até 40% dos/as entrevistados/as em sua pesquisa.

Ainda neste sentido, as autoras afirmam que a demanda pela Educação Infantil é uma demanda recente dos movimentos das mulheres rurais, associando a migração feminina das zonas rurais para as cidades com a sobrecarga de trabalho que elas enfrentam no campo, sendo que o tempo despendido com o cuidado das crianças impediriam as mulheres de desempenharem tarefas produtivas que garantirem a sua sustentação financeira. Como forma de enfrentamento a este problema as autoras citam a reivindicação dos movimentos sociais por creches no campo, o mais próximo possível do local de moradia das crianças.

Concordamos com Melo e di Sabbato (2006), que este fato que tem sido denunciado pelo movimento de mulheres com tanto impacto no espaço urbano, aparentemente ainda é tímido no campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, grupo ao qual estão vinculadas as famílias participantes de nossa investigação, é uma das organizações que reconhece a importância de considerar a questão de gênero e exercita, dentro de suas ações e estruturas, práticas que tem as mulheres como protagonistas. O MST é um movimento reivindicatório, que trata da exclusão dos trabalhadores rurais do acesso à terra, das condições

de produção, das desigualdades de classe, mas também defende objetivos referentes à participação igualitária das mulheres e exercitam este modelo nos trabalhos cotidianos dos *acampamentos* e *assentamentos*. O Movimento possui um setor de gênero que assume como função principal “a construção de novas relações entre homens e mulheres” (Jacinto, 2004). Uma das práticas orientadas pelo movimento com esta finalidade refere-se ao compartilhamento de todas as suas coordenações, de núcleos e setores, entre homens e mulheres, fato que relacionam ao exercício do protagonismo feminino e à possibilidade de dar às decisões do grupo uma perspectiva do cuidado com as pessoas e com os espaços, proporcionada pela ótica das mulheres (Jacinto, 2004).

Pavan (2000) destaca as transformações ocorridas no papel da mulher do espaço/tempo do *acampamento* para um *assentamento* rural, afirmando que no *acampamento* havia um “modo de vida típico” vivenciado pelas mulheres, marcado pela coletivização das tarefas, numa vivência denominada por ela de “experiência democrática”. E, no entanto, ao se estruturar o *assentamento*, com uma situação mais estável, as mulheres voltariam a uma condição de subalternidade imposta social e culturalmente, que estão marcadamente manifestadas em propriedades familiares individuais. Questionamos, no entanto, esta colocação da autora de que as propriedades “individuais” configurariam necessariamente uma subalternidade da mulher. Como vimos demonstrando, especialmente nos Capítulos 4 e 5, há no *acampamento* uma rede de mulheres da vizinhança que se apóiam para a execução das tarefas de cuidado, além de existir de fato uma cotidianidade de tarefas coletivas, mas também há no *assentamento* uma rede de mulheres da família extensa, que se reconfigura com a posse definitiva dos lotes. A possibilidade que o trabalho na agricultura representa para várias mulheres assentadas também é outro elemento de superação da subalternidade que pode ser identificado nas experiências do *assentamento*.

Experiências de cooperativas agrícolas que tem sido empreendidas em *assentamentos* e *acampamentos* do MST, das quais as mulheres participam em igualdade com homens, tanto nas tarefas administrativas quanto na lida com a terra, vem indicando, conforme podemos perceber nos trabalhos de Jacinto (2004), Pavan (2000) e Rua e Abramovay (2000), uma série de transformações nas tarefas cotidianas desempenhadas pelas mulheres. Pavan (2000) comparou as experiências de mulheres que participaram da cooperativa de produção do *assentamento* e daquelas que optaram por permanecer em seus lotes individuais. Constatou que com a participação das mulheres nas cooperativas, elas tem oportunidade de transitar por outros espaços e adquirir novas formações, sendo que esta dinâmica levou as mulheres a debaterem sobre os cuidados com os filhos, desencadeando na criação de uma creche no

assentamento. Porém, considera que a cooperativa em si não é capaz de extinguir as estruturas objetivas ou culturais de dominação masculina e que mesmo nela há um caráter de complementaridade do trabalho da mulher ao do homem (mais reconhecido e valorizado) e ainda as mulheres que estão nas cooperativas continuam assumindo em grande parte as tarefas domésticas nos seus lotes.

Capítulo 7: Considerações Finais

A presente investigação evidencia práticas de compartilhamento do cuidado e da educação das crianças pequenas, na família e na comunidade, no acampamento e no assentamento, que são ao mesmo tempo particulares e gerais. O universo de cuidado de cada criança é assim parte de um todo complexo de práticas comunitárias do grupo que ela compõe. Os dados da pesquisa demonstraram a complexidade de elementos que configuram o compartilhamento do cuidado e da educação nestas comunidades culturais. São particulares aquelas práticas de compartilhamento que dependem da composição e organização da família (histórico relacionado ao campo, número de pessoas, disposição de moradias, família extensa ou nuclear, trabalho produtivo dos membros), exploradas nas trilhas do Capítulo 4. E são gerais as práticas que estão relacionadas às comunidades culturais, suas regras, sua organização espacial, coletiva e simbólica, conformando assim um mapa de trilhas de compartilhamento que perpassam os contextos, configurada pelas relações entre o grupo de crianças e o grupo de adultos.

Duas dimensões do compartilhamento foram explicitadas ao longo da construção das trilhas de cada criança, o *grupo de vizinhança* e a *família extensa*. De forma clara os dados apontam para uma relação entre a primeira dimensão e o *acampamento* e a segunda e o *assentamento*, ao que atribuímos à dinâmica da organização do espaço e a legitimação das terras. Compreendemos que o espaço/tempo do *acampamento* rural proporciona uma experiência de instabilidade e transitoriedade, um tanto dura para ser desfrutado em família. É um período de luta que existe como um *vir-a-ser* de algo almejado, em processo de desenvolvimento, que quando vivenciado em uma coletividade construída no cotidiano entre os vizinhos, torna-se possível. Por sua vez, o *assentamento* é como *a realização de um sonho*, que passa a ser vivido reagrupando os grupos de famílias extensas, sendo que estas constituem um eixo de apoio à educação e ao cuidado das crianças pequenas.

Acerca do objetivo inicial da pesquisa, de identificar continuidades e descontinuidades da educação da criança no *acampamento* e no *assentamento*, é importante destacar que a própria consideração do *acampamento* e do *assentamento* como comunidades culturais, ou seja, como “grupos de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas” (Rogoff, 2005, p. 74), pôde ser problematizada com o desenvolvimento do trabalho. Percebemos que estas *não* são comunidades com práticas amplamente diversas entre si, ou diferentes do urbano de classe popular. Portanto, comparar,

em alguma medida, *acampamento* e *assentamento*, não foi um exercício que pôde ser feito como se comparássemos culturas marcadamente distintas. As sutilezas na caracterização e posterior comparação indicaram: a *diferenciação* dos espaços expressas na disposição das moradias, na organização administrativa e política, no histórico de ocupação das áreas e, principalmente, na condição de permanência de um (*assentamento* Mário Lago) e de transitoriedade do outro (*acampamento* Alexandra Kollontai); e a *semelhança* de ambos os grupos, na carência profunda de acesso à políticas públicas. Sendo que, esta última caracterização aproximam, sobremaneira, as formas de compartilhamento da educação e do cuidado das crianças pequenas destes territórios àquelas estabelecidas pelas famílias de classes populares, não só do campo, mas também de áreas urbanas pobres.

Devemos, portanto, salientar a existência de uma condição de classe que perpassa o compartilhamento da educação das crianças pequenas. Os arranjos familiares e comunitários para o cuidado e educação das crianças, neste caso, estabelecem-se não de uma maneira intencionalmente direcionada ao âmbito doméstico e comunitário. Elas são resultado da ausência de políticas de atenção à infância, à mulher e, de forma geral, à população camponesa, sendo expressas em nossa questão, de forma mais significativa, na ausência de instituições de Educação Infantil com atendimento adequado a estas crianças, próximas às suas residências. O cuidado predominantemente feminino das crianças, por exemplo, está relacionado à falta de políticas públicas de enfrentamento à discriminação de gênero, que pudessem, por exemplo, incluir as mulheres nos processos produtivos.

Se, por um lado, podemos concluir que estes são espaços de muita falta, de carência, de ausência, de políticas públicas e de condições estruturadas de construção de cidadania, por outro, buscamos ao longo de todo o texto demonstrar que existem formas diversas de compartilhamento cotidiano que propiciam às crianças vivências coletivas no contexto da família e da comunidade. Desta forma, não focamos na falta e na carência, como se elas marcassem toda a constituição da vida nestes espaços, mas buscamos evidenciar as riquezas das múltiplas práticas de sociabilidade estabelecidas nestes grupos da classe trabalhadora, popular e periurbana. .

Realizamos então dois movimentos, um deles é o apontamento para a ausência de políticas públicas destinadas às populações dos assentamentos e acampamentos, e o outro é a elucidação de algumas de suas particularidades culturais relacionadas à família extensa, ao trabalho na agricultura, à imigração, ao cuidado centrado nas mulheres, podendo com isto, auxiliar na construção de espaços adequados de coletivização da educação das crianças nestes territórios.

Neste sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – vem cumprindo um papel importante, ao organizar estas famílias e estimulá-las neste exercício de cidadania, através da reivindicação de direitos básicos, e também construindo juntos projetos educacionais de acordo com as suas necessidades. Com relação ao compartilhamento, consideramos que a organização das famílias em um movimento social, por si só, já constitui uma prática de coletividade interessante que estimula a cooperação e a solidariedade, em diversas atividades cotidianas (alimentação, infraestrutura), e também para atender a demandas jurídicas e organizacionais, sendo que as crianças acompanham estas atividades, aprendendo *com* e *nestes* contextos. Elas se desenvolvem tendo acesso a estes dispositivos sociais e comunitários de coletividade, que se contrapõem às formas individualistas hegemônicas da sociedade capitalista global em curso.

As formas como as famílias se organizam para educar as crianças em situações de vulnerabilidade, como demonstramos nesta pesquisa, tem uma forte referência na *família extensa* e no compartilhamento entre os *grupos de vizinhos*, o que pode ser considerado um exemplo de resistência à individualização extrema das questões sociais próprias do sistema capitalista. A necessidade leva as famílias a se organizarem para lidar com as demandas cotidianas das crianças pequenas, e é este reconhecimento da importância do apoio mútuo para a garantia de direitos que podem ser identificados aqui como ações que representam uma resistência à individualização extrema.

A partir da realização deste estudo, entendemos que novos estudos seriam necessários para: compreender de forma longitudinal, assim como regional e nacional, os impactos que o desenvolvimento dos acampamentos e assentamentos tem configurado na dinâmica do cuidado e da educação das crianças pequenas no meio rural brasileiro; compreender a dinâmica do cuidado e da educação relacionada com as crenças parentais nestes territórios; compreender a dinâmica do acesso desta população aos serviços públicos em geral (saúde, educação, mobilidade, saneamento) e os impactos desta nas práticas de educação e cuidado familiares e comunitárias das crianças pequenas; investigar a relação entre as práticas de educação e cuidado das crianças e as práticas laborais das mulheres; desenvolver, juntamente com as comunidades, modelos educacionais adequados às demandas das crianças de 0-5 anos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. J. B. (Jan-Abr, 2002). Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol. 18, n. 1, pp. 037-042. Recuperado em 24.06.15, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a05v18n1.pdf>
- Alfonsin, L. *A legitimidade popular para cobrar função social à propriedade*. Repostagem disponível na Página do MST. Recuperado em 24.06.15, de <http://www.mst.org.br/2015/05/13/a-legitimidade-popular-para-cobrar-funcao-social-a-propriedade.html>.
- Alves Lima, A. R., Heck, R. M., Portelina, M. K. V., Barbieri, R. L. (Abr-Jun, 2014). Ações de Mulheres Agricultoras no Cuidado Familiar: Uso de Plantas Medicinais no sul do Brasil. *Texto & Contexto Enfermagem*, n. 23. Recuperado em 24.06.15, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71431352017>.
- Anandalakshmy, S. Chaudhary, N. Sharma, N. (2008). *Researching Families and Children. Culturally Appropriate Methods*. (orgs) New Dehli.
- Andrade Júnior, J. R. P. de. (2013). *Lutas ecossociais no contexto do agronegócio: (re)-ordenação social nas lutas contra a queima da cana-de-açúcar e por uma reforma agrária ambientalizada*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Direito. Universidade Estadual Paulista. Franca.
- Araújo, T. V. (2011). *Educação Infantil do Campo: Significações de gestores educacionais acerca do atendimento às crianças moradoras de territórios rurais da mesorregião de Ribeirão Preto-Sp*. Projeto de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Araújo, M. O. (2013). *O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, Maria Carmen Silveira, Silva, Ana Paula Soares, Pasuch, Jaqueline, Leal, Fernanda de Lourdes Almeida, Silva, Isabel de Oliveira e, Freitas, Maria Natalina Mendes, Albuquerque, Simone Santos de. (Orgs). (2012). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf. Recuperado em 22.10.2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192

- Bastos, A. C. de S. (2001). *Modos de Partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral.
- Bastos, A. C. de S., Alcântara, M. A. R. de, & Ferreira-Santos, J. E. (2002). Novas famílias urbanas. In E. da R. Lordelo, A. M. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. (pp. 99-135). São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo.
- Bahia, C. C. S.; Magalhães; Pontes, C. M. C.; F. A. R. (2011). Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, p. 99-122, Jan./Abr.
- Balduino, D. T. Apresentação. In: Oliveira, A. U. de; Marques, M. I. M. (2004). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra.
- Beauvoir, S. (1960). *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Beserra, B, Damasceno, M. N. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1. Recuperado em 08.07.15 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso
- Bezerra, D. R. dos S. (2013). *Construção da identidade docente: no processo de apropriação das políticas educacionais para as escolas do campo*. Projeto de doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Vol. 16 n. 3, Set-Dez 2000, pp. 233-239.
- Boschemeier, A. G. E. (2010). *Natureza de mulher, nome de mãe, marca de negra: Identidades em trânsito e políticas do corpo na comunidade quilombola de Boa Vista dos Negros*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. Recuperado em 22.10.2015, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=200285
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural: Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. Volume 1, Dados Secundários, 2012. Recuperado em: 30.06.14, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil.

- Brumer, Anita. (2004, jan-abr). Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do rio grande do sul. *Revista Estudos Feministas*, 12 (1), 205-227. Recuperado em 22.10.2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38112111>
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buarque, C. A. (2005). Dimensão de Gênero no Mundo Rural Brasileiro Contemporâneo In: Miranda, Carlos; Costa, Cristina (orgs). *Desenvolvimento Sustentável e Perspectiva de Gênero*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA.
- Budó, M. de L. D. (1997). A mulher como cuidadora no contexto de uma comunidade rural de imigração italiana. *Texto & contexto enferm.* 6(1):181-97, jan.-abr.
- Butto, A., Dantas, C., Hora, C., Nobre, M., Fria, N. (2014). *Mulheres Rurais e Autonomia: Formação e Articulação para efetivar Políticas Públicas nos Territórios da Cidadania*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Recuperado em 22.10.2015, de http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/anexos/AutonomiaMulheres_Ruraisite.pdf
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Carvalho, R. S. (2011). *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Carvalho, R. S. (2012). *Participação política e infância: compreensão sobre constituição política de crianças de um movimento social de luta pela reforma agrária*. Projeto de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Carvalho, A. M. A.; Carvalho, J. E. C. de. (1990). Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. *Psicologia-USP*, n.1, vol.2, p.117-126.
- Carvalho, A. M. A.; Bastos, A. C. S.; Rabinovich, E. P., et. al. (2006). Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, set./dez.
- Carvalho, A. M. A., Cavalcanti, V. R. S. et. al. (2008). Mulheres e cuidado: bases psicobiológicas ou arbitrariedade cultural? (p.431-444). **Paideia**, 18(41).

- Casa-Nova, M. J.(2005). Etnicidade e educação familiar: O caso dos ciganos. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.2, p.207-214, maio/ago.
- Cassimiro, M. A. D., Silva, C. V. de M. & Sodré, L. G. P. (2013). Os elementos da natureza e o brincar na lente das crianças do campo. In: E. J. F. Nunes et. all. (orgs) *Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável: reflexões contemporâneas*. Salvador: EDUNEB.
- CFP. (2006). Conselho Federal de Psicologia. *Seminário Nacional: a questão da terra desafios para a psicologia*. Brasília, Julho. Recuperado em 22.10.2015, de www.cprj.org.br/publicacoes/relatorios/seminario-terra.pdf
- CFP. (2013). Conselho Federal de Psicologia. *Referências para a atuação das(os) Psicólogas(os) em questões relativas à terra*. Brasília, Agosto. Recuperado em 05.06.2014, de [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Refer%C3%A2ncias-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-das\(os\)-Psic%C3%B3logas\(os\)-em-Quest%C3%B5es-Relativas-a-Terra.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Refer%C3%A2ncias-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-das(os)-Psic%C3%B3logas(os)-em-Quest%C3%B5es-Relativas-a-Terra.pdf)
- Chaudhary, N. (2004). *Listening to culture*. Constructing Reality from Everyday Talk. New Delhi: Sage Publications, 2004.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Mass. Belknap Press of Harvard University Press.
- Cunha, Maria das Graças Campolina. (2013). *Gemeleira, sertão norte de Minas Gerais: um olhar feminino sobre o feminino camponês*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-Mg. Recuperado em 22.10.2015, de <http://www.ppgeo.ig.ufu.br/node/347>
- Damatta, R. (1987). *Relativizando: Uma introdução à antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- D'Aquino, T. (2011). A casa, os sítios e as agrovilas: uma poética do tempo e do espaço no assentamento das terras de Promissão-SP. In: Simonetti, M. C. L. *Assentamentos Rurais e Cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária.
- Domingues, E. (2007). Vinte anos do MST: a psicologia nesta história. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 573-582, set./dez, 2007. Recuperado em 05.06.2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E.(1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.

- Fabrini, J. E. (2008). Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. In: Paulino, E. T. ; Fabrini, J. E. *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular.
- Felipe, E. S. (2013). Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: Silva, Isabel de Oliveira e; Silva, Ana Paula Soares da; Martins, Aracy Alves. (Orgs). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 25-40.
- Fernandes, B. M. (2004). Vinte anos do MST e a perspectiva de Reforma Agrária no governo Lula. In: Oliveira, A. U. de; Marques, M. I. M. *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra.
- Fehlberg, J., Menandro, P. R. M. (2011, jan./jul.). Terra, Família e Trabalho entre descendentes de pomeranos no Espírito Santo. *Barbarói*, 34, 80-100.
- Firmiano, F. D. *A formação cultural dos jovens do MST: a experiência do assentamento Mário Lago, em Ribeirão Preto (SP)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- Ferrante, V. B., Filho, D. B. O sistema produtivo do assentamento Mário Lago: Uma experiência de produção agroecológica no centro da indústria agrocanavieira do interior do estado de São Paulo. Comunicação oral. 48o. Congresso da SOBER – Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural, Campo Grande/MS. Julho, 2010.
- Fonsêca, A. L. B; Bastos, A. C. S. (2001). Maternidade adolescente em contexto cultural: um estudo com mães adolescentes de duas comunidades (uma urbana e uma semirural) na Bahia. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n.1, v.1, p.86-98. Recuperado em 01.11.2015, de <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/46144>
- Fox, N. A. (1977). Attachment of Kibbutz Infants to Mother and Metapelet. *Child Development*, 48, 1228-1239.
- Friedan, B. (2009). *La mística de La feminilidad*. Madrid: Ediciones Catedra, 2009.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- Geertz, C. Anti anti-relativismo. In: Geertz, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- Goldfarb, Y. (2007). *A luta pela terra entre o campo e a cidade: as comunas da terra do MST, sua gestão, principais atores e desafios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Geografia Humana. FFLCH/USP.
- González, L. J. F., Amoêdo, E. D.C. & Domingos, T. R. E. (2002). MST: migração, identidade e inserção social. *Anais do 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*. Recuperado em 09.09.2015, de http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/leopoldo_fernandez.htm
- Godelier, Maurice. (1982). *La Production des Grands Hommes : Pouvoir et domination masculine chez les Baruyas de Nouvelle-Guinée*, Fayard, Paris.
- Groff, A.; Maheirie, K. & Prim, L. (2009). A Experiência de Coletivização em um Assentamento de Reforma Agrária do MST. *Psicologia Política*, Vol. 9. nº 17 . p. 113 - 128. Jan.- Jun.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow. *Parental Belief systems: The psychological consequences for children* (PP. 373-391). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1994). Development niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38(2), p219-226.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Microdados Censo Demográfico 2010. Recuperado em 03.07.2015, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>
- Jacinto, G. I. S. (jan.-abr., 2004). Jornadas de trabalho de mulheres e homens em um assentamento do MST. *Revista Estudos Feministas*, vol. 12, núm. 1, pp. 321-330.
- Kobarg, A. P. R.; Sachetti, V. A. R.; Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* São Paulo , v. 16, n. 2, ago. 2006. Recuperado em 10.05.14 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200010&lng=pt&nrm=iso
- Lanferdini, I. I. Z. (2011). *O Significado atribuído ao climatério na vivência de um grupo de mulheres octogenárias*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Envelhecimento Humano. Universidade de Passo Fundo. PassoFundo-RS
- Laviola, E. C. (2010). *O bebê, sua educação e o cuidado em discurso de mães de camadas médias*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC-SP.

- Leal, A. F. (2012) Viver no lugar: os ciclos da vida, os ciclos da infância. In: Costa, J. B. A.; Oliveira, C. L. (orgs) *Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais nos sertões roseanos*. Montes Claros-Mg: Intermeios.
- Leite, J. F. L.; Dimenstein, M. (2013). *Psicologia e Contextos Rurais*. Natal, RN: EDUFRN.
- Leite, S.; Heredita, B; Medeiros, L. et al. (2004). Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Instituto de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural-NEAD. São Paulo: Editora UNESP.
- Leakey, R. (1997). *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro. Rocco, 1997.
- Lima, L. P. (2012). *A relação entre a educação infantil e as famílias do campo*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Loera, N. R. (2006). *A espiral das ocupações de terra*. São Paulo: Polis; Campinas: Ceres-Unicamp.
- Lordelo, E. da R.; Fonseca, A. L. & Araujo, M. L. V. B. de. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crença e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 13, n. 1. Recuperado em 10.05.2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100009&lng=en&nrm=iso
- Madlum, L. V. (2012). *Famílias Moradoras em Assentamento Rural: Sentidos de creche e escolha dessa modalidade de Educação*. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Malinowski, B. (1986). In: Durham, Eunice Ribeiro. *Bronislaw Malinowski: antropologia*. São Paulo: Atica.
- Martins, A. A., Antunes - Rocha, M. I. & Martins, M.de F. A. (orgs). (2012). *Territórios Educativos na Educação do Campo - Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte- MG: Autêntica Editora.
- Marx, K. (1975). *O Capital*. 3ª edição, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martínez, P., Carrasco, M. J. et al. (2009). Genero, empleo y maternidad: Analisis comparativo de mujeres com trabajo remunerado y amas de casa. (p.217-242) Cuestiones de Género: La igualdad y la diferencia. *Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León*, n.4.

- Medeiros, L. S. de. (2002). *Movimentos sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ e UNRISD.
- Melatti, D. M. & Melatti, J. C. (1985). A criança Marubo: educação e cuidados (p.38-51) In: Alencar, E. M. L, S de. *A Criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- Melo, Hildete Pereira de; Di Sabbato, Alberto. (2006). Mulheres rurais – invisíveis e mal remuneradas. In: Butto, Andrea; Melo, Hildete Pereira de; Di Sabbato Alberto. *Genero, agricultura familiar e reforma agrária no Mercosul*. p.46-116 – Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário.
- Montenegro, T. (2001). O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo, Educ/Fapesp.
- MST. (2014). *Notícia da página virtual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Recuperado em 12.05.2014, de <http://www.mst.org.br/node/15817>
- NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP
Coordenação: GIRARDI. E. P.; - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2014.
DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2013. Recuperado em 12.11.2015, de http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta/relatorios/brasil/dataluta_brasil_2013.pdf
- Neves, D. P. (2011). O associativismo e a imposição do agricultor solidário. In: S. M. Bergamasco. et al (orgs) *Assentamentos Rurais no século XXI: temas recorrentes*. Campinas, SP: FEAGRI/UNICAMP; São Paulo: INCRA.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. (2011). *Jogo de papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez.
- Pavan, Dulcineia. (2000). O caminho feminino para a reforma agrária. *Revista NERA*, N. 3 (3). Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/UNESP.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*. Vol. 14, n. 1.
- Pinheiro, R. L. (2014). *Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural*. Projeto de doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Poker, J. G. A. (2011). MST: As modalidades e o método de implementação da cooperação nos assentamentos. . In: M. C. L. Simonetti. *Assentamentos Rurais e Cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitaria.
- Rabinovich, E. (1992). *Modo de vida e a relação mãe-criança: o mamar e o andar, modo de dormir e o modo de morar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Rabinovich, E. P. (1994). O modo de morar e a vida cotidiana como indicadores qualitativos do desenvolvimento infantil: um estudo de uma população de crianças de 0-3 anos na zona rural do Piauí, Brasil. *Cad. Des. Infant.* 1 (1):47-59.
- Rabinovich, E. P. & Carvalho, A. M. A. (2001). Modo de vida e relação mãe-criança: um estudo do andar. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, n.11, vol. 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, L. A. (2013). *Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Rosemberg, F. (1996). Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, n.96, p.58-95.
- Rosemberg, F. (2001a). Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.7, n.1, p.46-68.
- Rosemberg, F. (2001b). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.515-540.

- Rosemberg, Fúlvia, Artes, Amélia. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: Barbosa, Maria Carmen Silveira, Silva, Ana Paula Soares, Pasuch, Jaqueline, Leal, Fernanda de Lourdes Almeida, Silva, Isabel de Oliveira e, Freitas, Maria Natalina Mendes, Albuquerque, Simone Santos de. (Orgs). (2012). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf. Recuperado em 22.20.2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192
- Rossetti-Ferreira, M. C. (1984). O apego e as reações da criança à separação da mãe. *Cadernos de Pesquisa*. n.48, p.3-19.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S. & Vitoria, T. (1996). Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. *ANPEPP*. v.1, n.4, Set.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n.2, p.281-293.
- Rosseri-Ferreira, M. C.; Ramon, F.; Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, 2002.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorin, K. de S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: M. C. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs) *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (2008). Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr.
- Rua, Maria das graças & Abramovay, Miriam. (2000). *Companheiras de luta ou coordenadoras de painéis? As relações de gênero nos assentamentos rurais*. Brasília: UNESCO, 2000. Recuperado em 22.10.2015, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=64373
- Ruela, S. F.; Moura, M. L. S. de. (2007). Um estudo do nicho de desenvolvimento de um grupo de crianças em uma comunidade rural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 315-324, maio/ago.
- Sales, C. de M. V. (jan., 2007). Mulheres Rurais: Tecendo Novas Relações e Reconhecendo Direitos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 437 Recuperado em 15.06.2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200010/4264>

Sarasúa, Paloma. (1995). *Trabaja, mujer, trabaja*. Madrid: Acento Editorial.

Santillán, L. (Jul-Dez, 2010) Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8. Recuperado em 30.07.2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155011>. Acesso em: 30 / julio / 2015.

Sánchez-Quintanar, C. (2009). *Psicologia em ambiente rural*. México: Plaza y Valdes.

Scharf, M. (2001) A Natural Experiment in Childrearing Ecologies and Adolescents Attachment and Separation Representations. *Child Development*, January 2001, vol. 72, no. 1, pp. 236-251(16)

Scopinho, R. A. (2007). Sobre cooperação e cooperativas em assentamentos rurais. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre , v. 19, n. spe. Recuperado em 10.10.2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400012&lng=en&nrm=iso

Scopinho, R. A. (2012). *Processo organizativo de assentamentos rurais: trabalho, condições de vida e subjetividades*. São Paulo: Annablume.

Severi, F. C. (2010). *Experiência, memória e autonomia em um assentamento de Reforma-Agrária da região de Ribeirão Preto-SP*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Sigel, I. E.; McGillicuddy-Delisi; Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1992.

Silva, A. L. et al. (Orgs.) (2002a). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.

Silva, L. A. P. A (2002b). A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem terra. *Pensar a Prática*, v.5, p .58-70, Jul./Jun. Recuperado em 05.10.2011, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/46>.

Silva, A. P. S. (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime - construção de identidade narrativa de ex-infratores* . São Paulo: IBCCRIM.

Silva, A. P. S., et. al.(2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. et al. (orgs). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf.

- Silva, A. P. S.(2014a) Comunas da terra: relações entre sujeitos na paisagem híbrida campocidade. *Diálogos Possíveis*, v.12, n.2. Recuperado em 23.05.2014, de <http://revistas.faculdadesocial.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/69/40>
- Silva, A. P. S. (2014b). *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Socioambiental: interface a partir do contexto rural*. 2014b. 248 f. Relatório final de Pós-Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Silva, A. C. O. (2011a). *Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.
- Silva, Edileusa da. (2011b). *Mulheres assentadas e saúde: uma análise a partir do Programa de Saúde da Família (PSF)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista. Franca-SP. Recuperado em 22.10.2015, de <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/106134>
- Silva, J. B. (2012). *Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Silva, J. B.; Silva, A. P. S. da . A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: Silva, I. de O.; Silva, A. P. S.; Martins, A. A. (Orgs). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 167-183.
- Silva, A. P. S. da ; Madlun, L. V.; Araujo, M. O. Uma pergunta (Im)pertinente: qual o lugar da criança de 0-3 anos nos assentamentos rurais? In: Severi, F. C. S; Junior, J. R. P. A.; Silva, A. P. S da. *O agrário e o ambiental no século XXI: estudos e reflexões sobre a reforma agrária*. Curitiba: CRV, 2013.
- Silva, A. P. S. da & Felipe, E. da S.; Ramos, M. M. (2012). Infâncias do campo. In: R. S. Caldart et al (org). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular.
- Silva, A. P. S da.; Pasuch, J & Silva, J. B.(orgs). (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- Silva, I. O. e; Silva, A. P. S. da & Martins, A. A. (orgs). (2013). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, M. das G. N., Sousa, R. E. M. de. (Março, 2012). Mulher: a quebra do paradigma da função reprodutiva. *Revista Geografares*, nº10, p.203-224. Recuperado em 22.10.2015, de <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1694/1707>

- Sodré, L. G. P. (2006). A (Re)Significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: D. Colinviaux, et all. (orgs). *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Turatti, M., C. M. (2005). *Os filhos da lona preta*. São Paulo: Alameda Editorial.
- Tobio, C. (2005). *Mujeres que trabajan: Dilemas y estrategias*. Universidad de Valencia. Instituto de La Mujer. Madrid: Ediciones Catedra.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2005). *Culture and Human Development*. Sage Publications.
- Valsiner, J. (2012) *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. Porto Alegre, Artmed.
- Vendramini, C. R. (2007) Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais do Campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago.
- Vygotsky, L. S. (1996a). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996b). *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática.
- Wallon, H. (1986). O papel do outro da consciência do eu. In: Werebe, M. J.G; Nadel-Brulfert, J. (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J.G; Nadel- Brulfert, J. (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.
- Weisheimer, N. (2007). Socialização e projetos de jovens agricultores familiares. In: Carneiro, M. J. Castro, E. G de. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad.

- Werebe, M. J.G; Nadel- Brulfert, J. (orgs). (1986). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.
- White, S. H., & Siegel, A. W. (1984). Cognitive development in time and space. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woortmann, E. F. (1992). Da complementaridade à dependência: espaço, tempo e gênero em comunidades "pesqueiras" do Nordeste. *Rev. bras. Ci. Soc.* v.7 n.18, Rio de Janeiro.
- Woortmann, K. (1990). Migração, família e campesinato. *Revista Brasileira de Estudos da População*. Jan./Jul. Recuperado em 15.09.15, de http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol7_n1_1990/vol7_n1_1990_2artigo_35_53.pdf
- Wright, L.M; Leahey, M. (2002). *Enfermeiras e famílias: um guia para avaliação e intervenção na família*. 3ª ed. São Paulo(SP): Roca.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development trough symbolic resources*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.

Apêndices

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis pela criança participante das observações)

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do estudo intitulado “*Acampamentos e Assentamentos rurais como contextos de educação compartilhada da criança de 0-6 anos*”, desenvolvido pela pesquisadora *Ana Cecília Oliveira Silva*, sob orientação da *Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva*, vinculado ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. O estudo tem como objetivo investigar o compartilhamento da educação das crianças de 0 a 6 anos de um *acampamento* e um *assentamento* rural. Buscaremos descrever a participação da criança nos espaços coletivos, identificando as principais pessoas envolvidas no seu cotidiano e descrevendo detalhadamente a dinâmica geral do contexto em que elas estão envolvidas. Participarão da pesquisa crianças de 0-6 anos e seus principais responsáveis. Caso concorde em participar, serão realizadas observações dos momentos de educação compartilhados de seu(sua) filho(a) pelo período de quinze dias. A observação tem o objetivo de descrever detalhadamente os momentos de compartilhamento da educação da criança nos espaços coletivos, da família e da comunidade em que ela vive. As observações serão registradas em um diário de campo que será escrito ao final do dia, podendo ser feitas algumas anotações durante as observações. Ao final da pesquisa os dados serão apresentados aos responsáveis pelas crianças, em uma reunião agendada com esta finalidade. Buscaremos, por meio da discussão gerada em torno destes dados, apontar as demandas existentes de educação compartilhada das crianças e possibilidades identificadas de construção de novos espaços voltados especificamente para o desenvolvimento infantil. Esta reunião será vídeo-gravada. O material produzido na pesquisa será transcrito pela pesquisadora, ficará guardado em seus arquivos pessoais e não comporá nenhum banco de dados, não podendo ser usado em outras pesquisas. A análise do material será utilizada exclusivamente para fins de divulgação científica, não havendo a utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade. A participação na pesquisa é livre e não prevê riscos ou benefícios para os participantes. Caso a permanência da pesquisadora gere algum incômodo ou desconforto aos envolvidos, poderão retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como suas imagens. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa terão acesso ao resultado do estudo e uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora se colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone **(16) 981967751** ou pelo **endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP**, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCL-RP.

Eu, _____,
portador do RG _____, responsável legal
pela criança _____, estou ciente,
esclarecido e autorizo a sua participação na pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora: _____

Responsável pela criança: _____

APÊNDICE B – Termo de Autorização de Uso de Imagem da Criança**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DA CRIANÇA**

Eu, _____, portador do RG n. _____, responsável legal pela criança, _____, AUTORIZO o uso da imagem da criança, registrada em fotografias, no material de divulgação da pesquisa intitulada “*Acampamentos e assentamentos rurais como contextos de educação compartilhada de crianças de 0-6 anos*”, desenvolvida pela pesquisadora Ana Cecília Oliveira Silva, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Estou ciente de que a pesquisa tem como objetivo investigar a coletivização da educação das crianças de 0 a 6 anos de um *acampamento* e um *assentamento* rural.

Fica **autorizada**, de livre e espontânea vontade, a veiculação da imagem da criança nas divulgações científicas decorrentes desta pesquisa (artigos, livros, tese, etc.) não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Fui informado de que qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa a qual as imagens da criança serão vinculadas, podem ser esclarecidos pela pesquisadora e sua orientadora, que e colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone **(16) 98196-7751** ou pelo endereço: **Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP**

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2014.

(assinatura)

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os principais cuidadores

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO / USP CINDEDI- Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

Data da entrevista: ____/____/____

Local de realização: _____

1. Dados Gerais do Entrevistado:

1.1 Nome: _____

1.2 Data de nascimento: ____/____/____

1.3 Naturalidade: _____

1.4 Profissão: _____

1.5 Escolaridade: _____

TEMÁTICAS

1- Trajetória de vida até chegar ao *acampamento/assentamento* (onde morou? em que trabalhou?)

2- Tem algum histórico de vida relacionado ao campo?

3- Quais os motivos que levaram a família a ir para o *acampamento/assentamento*?

4- Se pudesse escolher entre criar os filhos na cidade e no campo, qual escolheria? Por quê?

5- Quais são as vantagens e desvantagens de criar uma criança no *acampamento/assentamento*?

6- Quais são as principais dificuldades sentidas cotidianamente na educação da criança?

7- Quando pensa em educação da criança de até 0-3 anos, o que lhe vêm à mente? E da criança de 4-6 anos? É diferente? O que é diferente?

8- Quem convive no cotidianamente com esta criança? Destas pessoas, quem compartilha diretamente a educação da criança?

9- Você se sente seguro em compartilhar o cuidado da criança com outras pessoas?

10 - Existe algum espaço coletivo de educação da criança no *acampamento/assentamento*? O que você acha dele?

[Para acampados]

11 - Como imagina a educação da criança no *assentamento*?

12- Quais os espaços de educação das crianças que existem no *acampamento* e que gostaria que fossem mantidos ou modificados no *assentamento*?

[Para assentados]

11 - Considera que teve alguma mudança na forma como a comunidade compartilhava a educação da criança no *acampamento* para a forma como se dá no *assentamento*?

12 - Como a criança vivenciou a mudança do *acampamento* para o *assentamento*?

13 - Quais os locais em que a criança passava o dia no *acampamento*? Quais os locais em que a criança passa o dia no *assentamento*?

14 - Com quem a criança brincava no *acampamento*?

15- Com o que a criança brincava no *acampamento*?