



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA — UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE- PPGELS**

SIDNÉIA CARDOSO SANTOS CAMPOS

**CRIANÇAS DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS-BRINCANTES: CULTURAS DAS
INFÂNCIAS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA**

**CAETITÉ - BA
2025**

SIDNÉIA CARDOSO SANTOS CAMPOS

**CRIANÇAS DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS-BRINCANTES: CULTURAS DAS
INFÂNCIAS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade — PPGELS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Ambiente

Orientadora: Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Caetité - BA
2025

Universidade do Estado da Bahia – Campus VI

Sistema de Bibliotecas

Biblioteca Prof.^a Maria Belma Gumes Fernandes

C198c Campos, Sidnéia Cardoso Santos

Crianças do campo e seus territórios-brincantes: culturas das infâncias no entorno da barragem de Ceraíma. / Sidnéia Cardoso Santos Campos – Caetité: UNEB, 2025.

126 f. il.

Orientadora: Luciete de Cássia Souza Lima Bastos.

Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2025.

1. Crianças do campo. 2. Culturas das Infâncias. 3. Territórios-brincantes. I. Campos, Sidnéia Cardoso Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD22: 370.173

ATA

SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA

Em 11 de novembro de 2025, às 14 horas, realizou-se, *on-line* via aplicativo *Microsoft Teams*, a Sessão Pública de Defesa da Dissertação, da Mestranda **SIDNÉIA CARDOSO SANTOS CAMPOS**, intitulada: CRIANÇAS DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS-BRINCANTES: CULTURAS DAS INFÂNCIAS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA”. A Professora Dra. LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA

LIMA BASTOS – PPGELS - UNEB, Orientadora e Presidente da Banca Examinadora iniciou a sessão

apresentando os demais examinadores: Profa. Dra. ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA – PPGEduf – UNEB, membro externo, Profa. Dra. MAGALI DOS REIS – PUC Minas, membro externo e Profa. Dra. GABRIELA SILVEIRA ROCHA – PPGELS - UNEB, membro interno. A sessão teve a duração de 2h e 44 minutos e, após a exposição do trabalho e arguição da discente a Banca emitiu o seguinte parecer:

CONCEITO	APROVADO (x)	APROVADO COM RESTRIÇÃO ()	REPROVADO ()
NOTA/PARECER			
A banca reconhece a relevância e inovação do tema da pesquisa e suas contribuições para os estudos sobre Sociologia da Infância na Educação Infantil do Campo, principalmente no que se refere ao respeito à escuta das crianças e da forma como a pesquisa deu protagonismo às participantes na relação de respeito entre elas e a natureza, possibilitando a interrelação entre seres vivos humanos e não-humanos. Inovou também na metodologia ao unir pesquisa etnografia e abordagem mosaico para dar visibilidade à cultura das infâncias no território Barragem de Ceraíma. Assim como nas materialidades construídas na relação intergeracional com as avós, em que a herança das brincadeiras das infâncias, ainda vivas na memória, materializaram-se no compartilhar com as netas, apresentando-se como referência de uma educação informal que contribui, significativamente, para a educação institucionalizada. O Produto Educacional é significativo para a educação das crianças do Campo, em particular da EI. A banca recomenda ampla divulgação da pesquisa em eventos científicos e publicação do produto para disseminação entre crianças, professores do nível educacional ao qual se destina e demais pessoas interessadas.			

Para lavrar a presente Ata, eu, Profa. Dra. LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA LIMA BASTOS, Presidente da Banca, encerro a presente ATA, que vai assinada por mim e com a autorização dos membros da banca, assino por todos.

Caetité-BA, 11 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIETE DE CASSIA SOUZA LIMA BASTOS
Data: 13/11/2025 09:15:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dra. LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA LIMA BASTOS

Orientadora Presidente – UNEB

Documento assinado digitalmente



ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA
Data: 13/11/2025 12:08:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA
Examinadora Externa – PPGEduf – UNEB

Documento assinado digitalmente



MAGALI DOS REIS
Data: 13/11/2025 10:18:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. MAGALI DOS REIS
Examinadora Externa – PUC Minas

Documento assinado digitalmente



GABRIELA SILVEIRA ROCHA
Data: 13/11/2025 14:32:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. GABRIELA SILVEIRA ROCHA
Examinadora Interna – UNEB

Documento assinado digitalmente



SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS
Data: 14/11/2025 14:06:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Discente
SIDNÉIA CARDOSO SANTOS CAMPOS

Mas se tiver que definir em uma só palavra
Resumir a minha história numa só canção
Se dessa vida eu levasse um só nome
Ele é Cristo!

Pedro Valença

AGRADECIMENTOS

Era um final de tarde, talvez um dos mais lindos que já observei. Estava sentada próxima à aguada, dessas que transborda na época de chuva. Tenho fascínio pelo pôr do sol, irrepetível, uma explosão de cores no céu, nuances diversas revelam ao meu ver a presença de um Deus criativo e inovador. Havia chovido pela manhã, o cheiro de mato molhado, os peixes dando cambalhotas na aguada e o meu juazeiro com suas folhagens e tons de verde claro anunciava a nova estação, quiçá a mais desejada, demorada e transformadora.

Como sempre, na viração do dia descia para o juazeiro para conversar com Deus. Naquele dia, resolvi subir a montanha de terra que circunda a aguada. Senti-me impelida a olhar tudo que eu já estava acostumada a ver sob outra perspectiva. Uma voz imperativa sussurrava aos meus ouvidos, era hora de retornar, desenterrar sonhos antigos, caminhar com os pequeninos. O que me apresentava como uma experiência distante, improvável, tornou-se uma desafiante realidade. Quero quebrar protocolos para dizer sobre a personalidade do meu relacionamento com Cristo e, em primazia, dedico a Ele cada linha escrita, vírgulas e pontos.

Agradecer aos meus pais, irmãos que me ajudaram durante todo o percurso. Ao meu esposo, pelo apoio nos momentos mais incertos. Aos meus filhos, Vinícius, Miguel e Pedro por suportarem as minhas ausências nos momentos mais divertidos em família.

Meus agradecimentos às crianças do entorno da barragem de Ceraíma, que me revelaram seus segredos nos quintais e me permitiram participar deles. Às famílias das crianças pela generosidade e acolhimento em todas as etapas da pesquisa.

Às professoras, Gabriela, Magali e Elenice, quero expressar quão honrada fui em dividir o momento de qualificação e defesa da dissertação com mulheres tão potentes que encorajam outras mulheres a transporem as limitações e se engajarem na luta por uma educação equitativa e de qualidade.

De modo muito especial, quero agradecer a orientadora Luciete Bastos, esta mulher inteligente, intensa e generosa que tornou minha trajetória de pesquisa instigante e repleta de sentido. Muito obrigada por ser uma pessoa que se compromete com as infâncias. Agradeço pelas suas contribuições, carinho, empatia e paciência comigo e o meu processo. Para além dos muros da universidade, cativou uma amiga e uma admiradora da pessoa que é. Obrigada pela generosidade em me auxiliar em tempo e fora de tempo, finais de semana e feriado, as idas em sua casa sempre eram oportunidades de conhecimento pessoal e acadêmico.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como as crianças do campo, em suas atividades cotidianas, produzem, significam e (re)significam suas culturas das infâncias no entorno da barragem de Ceraíma, de modo a constituir seus territórios-brincantes. Ancoramos nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância para visibilizarmos as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de culturas e constituintes de seus territórios. A pesquisa foi realizada com crianças de quatro e cinco anos em uma comunidade rural nominada Fazenda Baú, localizada no Distrito de Ceraíma, município de Guanambi, Bahia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de viés etnográfico associada à abordagem mosaico, tratar-se de um multimétodo que evidencia a coparticipação de crianças do campo na geração de dados através de fotografias, cirandas infantis e informações colhidas nas andanças com elas. Os resultados apontam os quintais como espaços que são transformados em territórios pela brincadeira, de modo que os espaços que circundam as práticas de agricultura familiar, a pesca, e a pecuária são ressignificados pelas crianças. Ao escolherem os espaços próximos das residências ou das roças, elas constituem territórios-brincantes e ao mesmo tempo produzem as culturas infantis do campo no entrelaçamento dos saberes culturais, materialidades naturais e as relações intergeracionais. A territorialização infantil por meio da brincadeira evidencia o ato de brincar como um ato político, no qual as crianças denunciam a carência de espaço de lazer na comunidade e a perspectiva urbanocentrada da escola do/no campo.

Palavras-chaves: Criança do campo. Culturas das infâncias. Territórios-brincantes.

ABSTRACT

This research aimed to understand how rural children, in their daily activities, produce, give meaning to, and (re)signify their childhood cultures in the vicinity of the Ceraíma dam, in order to constitute their playful-territories. We anchored the research in the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood and the Geography of Childhood to make visible the children as subjects with rights, producers of cultures, and constituents of their territories. The research was conducted with four- and five-year-old children in a rural community called Fazenda Baú, located in the Ceraíma District, municipality of Guanambi, state of Bahia. Methodologically, this is an ethnographic research associated with the mosaic approach, as it is a multi-method that highlights the co-participation of rural children in the generation of data through photographs, children's games, and information gathered during walks with them. The results indicate that backyards are transformed into territories through play, so that the spaces surrounding family farming, fishing, and livestock farming practices are given new meaning by children. By choosing spaces near their homes or fields, they create playful-territories and simultaneously produce children's rural cultures through the intertwining of cultural knowledge, natural materials, and intergenerational relationships. Children's territorialization through play highlights the act of playing as a political act, in which children denounce the lack of leisure space in the community and the urban-centric perspective of the school in/of the countryside.

Keywords: Rural child. Childhood Cultures. Playful-Territories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretrato das crianças do campo.....	30
Figura 2 – Mosaico da metodologia	40
Figura 3 – Pontos principais do termo de assentimento da criança.....	43
Figura 4 – Apresentação do termo de assentimento da criança.....	43
Figura 5 – Efetivação da arte do assentimento	44
Figura 6 – Esquematização do percurso metodológico da pesquisa	45
Figura 7 – Mosaico dos lugares divertidos fotografados pelas crianças	47
Figura 8 – Mapa do território do Sertão Produtivo	51
Figura 9 – Território-brincante do Homem-Aranha.....	66
Figura 10 – Representação dos territórios-brincantes da comunidade baú	71
Figura 11 – As andanças de Ariel pelo seu quintal rumo à barragem.....	74
Figura 12 – Eu e minha avó.....	80
Figura 13 – Plantação de andu e galinheiro.....	81
Figura 14 – Base cultural da produção dos saberes.....	84
Figura 15 – Representação dos currais no território-brincante e na escola.....	85
Figura 16 – O Menino Gato brincando na gruna.....	90
Figura 17 – Materialidades e brinquedos	92
Figura 18 – Achadinhos das crianças do campo	93
Figura 19 – Processo de elaboração das culturas das infâncias do campo.....	98
Figura 20 – A escola do campo na perspectiva das crianças.....	102
Figura 21 – A escola do campo na perspectiva das crianças.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantificação das crianças da pré-escola e suas comunidades rurais.....	41
Quadro 2 – Brincadeiras e brinquedos da infância de jasmim.....	86
Quadro 3 – Territórios-brincantes e suas materialidades	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CINDEDI - Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CODEVASF- Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto - Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire
ObEI - Observatório da Infância e da Educação Infantil
OMS - Organização Mundial da Saúde
PPGELS – programa de Pós-Graduação Ensino Linguagem e Sociedade
RNPI - Rede Nacional Primeira Infância
SARS-COV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TALE - Termo Livre e Esclarecido
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – ITINERÂNCIAS COM AS CRIANÇAS: DA DOCÊNCIA À PESQUISA.....	20
1.1 NA MARGEM OU À MARGEM? CRIANÇAS, INFÂNCIAS E TERRITÓRIO	30
1.2 “É POR AQUI... EU VOU TE MOSTRAR”: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARTICIPATIVOS.....	37
1.3 “AQUI É MUITO LIBERTO, NÉ? CARACTERIZAÇÃO DO LÓCI DA PESQUISA ..	49
1.3.1 Caracterização do território: lóci da Pesquisa.....	51
1.3.2 A Vila do Gentio e a Barragem de Ceraíma	53
1.3.3 O Distrito de Ceraíma e a Escola Municipal Agrícola de Ceraíma: uma intrínseca relação.....	57
1.3.4 Comunidade Baú: território de infâncias e memórias compartilhadas	58
CAPÍTULO 2 – “EU BRINCO ALI”: CONSTITUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS-BRINCANTES NO CAMPO.....	61
2.1 QUINTAIS: ESPAÇOS PLURAIS APROPRIADOS PELAS CRIANÇAS.....	61
2.2 “EU BRINCO FAZENDO OS CERCADOS PARA COLOCAR MEUS BOIZIM”: AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA.....	66
2.3 A CONSTITUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS-BRINCANTES DO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA.....	69
2.4 MOVIMENTOS E PAUSAS	74
3 TERRITÓRIOS-BRINCANTES: DAS ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CULTURAS DAS INFÂNCIAS.....	78
3.1 “VÓ MIM DÁ A VASIA COM MILHO E VOU CAMINHANDO ATRÁS DELA”: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS COMO IMPULSIONADORAS DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS.....	80
3.2 “ESSAS FLORES BRANCA SERVE PARA FAZER CHANTILLY”: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS.....	95
3.3 “ESCOLHO... TERRA... ÁGUA... FLORES E CONCHINHAS...ÁGUA COM PEIXE... O PARQUINHO!	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	119
ANEXO A – FICHA AVALIATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL	119
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	121
APÊNDICES.....	126

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS 126

INTRODUÇÃO

O ineditismo presente no estudo *As trocinhas do Bom Retiro*, do sociólogo Florestan Fernandes, feito com as crianças residentes dos bairros de operários em São Paulo, em 1940, visibiliza as crianças como produtoras de cultura e lança luz sobre a indissociabilidade entre criança e lugar (Fernandes, 2004). Contudo, até a década de 1990, concepções tradicionais e biologizantes, como as do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia Tradicional, propagavam a ideia da criança como um ser em devir, marcado pela falta, considerado *in*-competente, *i*-matura e *i*-racional, ou ainda como um objeto passivo do conhecimento (Bastos, 2018; Prout, 2010; Sarmiento, 2007).

A consolidação da Sociologia da Infância como uma ciência na defesa da criança como ser político e social, capaz de tomar decisões, deliberar e contribuir com a sociedade a partir da singularidade de sua expressão e de seu modo de ver o mundo, ganhou força a partir do reconhecimento do estatuto de sujeito de direitos através Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Barbosa, 2014; Prout, 2010; Sarmiento, 2005). Se por um lado a Sociologia da Infância empreende um movimento contrário à universalização da criança e da infância, defendendo a pluralidades destes sujeitos e desta etapa geracional, por outro lado, os pressupostos da Geografia da Infância defendem a criança como sujeito histórico e social produtor de geografias, razão pela qual o espaço geográfico não é vivido da mesma forma por todas as crianças (Lopes; Suarez, 2018; Vasconcellos, 2014).

Nesse cenário epistêmico, as discussões envolvendo crianças e suas infâncias relacionadas à Educação Infantil têm encontrado campo profícuo na produção acadêmica brasileira, principalmente quando se trata sobre o direito das crianças e o acesso à educação. No entanto, há um caminho a ser percorrido quando falamos de crianças do campo e as suas experiências territoriais diversas, nos quilombos, nas comunidades indígenas, caiçaras, ribeirinhas/as, rurais, assentados/as, das florestas. Com base nesta afirmação, Freitas, Toutonge e Santos (2023) analisaram a única pesquisa nacional intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, realizada em 2012, e detectaram um campo teórico aberto a ser explorado, ao afirmarem que o avanço das pesquisas com/sobre crianças e seus territórios rurais ainda é incipiente e pouco estudado.

Essa constatação é reforçada pelo mapeamento feito por Santos e Araújo (2022), que, apesar de se debruçarem sobre temáticas relacionadas à formação de professores, apontam em seus resultados para a necessidade de analisar o cotidiano das crianças do campo inseridas em sua realidade como uma matriz fecunda para a produção de conhecimento. Numa perspectiva

mais próxima da nossa realidade, Silva, Melo e Pereira (2023) fomentaram três pesquisas no Sudoeste e Oeste da Bahia e em alguns estados do Nordeste brasileiro, com o objetivo de apresentar e discutir possibilidades de escuta e visibilidade das narrativas das crianças do campo, a partir de abordagens teórico-metodológicas construídas no Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI da Universidade no Estado da Bahia e no Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI da Universidade de São Paulo e enfatizaram a impossibilidade de pensar a criança como sujeito de direito na cena pública sem vinculá-la ao seu lugar e ao seu território.

A interlocução dessa lacuna alinhou-se a experiências docentes vivenciadas pela autora desta pesquisa em escolas no/do campo. Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia de coronavírus SARS-CoV-2. O isolamento social imposto para contenção do vírus foi um momento pessoal de aprofundamento teórico sobre a criança, a infância e a Educação Infantil, sendo potencialmente ampliada a discussão através o curso de extensão sobre Campos de Experiência na Educação Infantil ofertado pelo ObEI, através dessa formação, sentíamo-nos instigadas a escutar as crianças com intencionalidade, ainda que de forma híbrida. O retorno das crianças à escola no ano de 2022 (Martins Filho; Martins Filho, 2022) foi um momento de rupturas, as experiências das crianças não cabiam numa folha A4. Já não éramos os mesmos!

Desse modo, a práxis pedagógica resultante da dialética entre teoria e prática conduziu da docência à pesquisa com crianças. A aprovação no mestrado no Programa de Pós-Graduação Linguagem, Ensino e Sociedade – PPGELS pela Universidade do Estado da Bahia foi um impulso para extrapolar os muros da escola e encontrar as crianças também em seus territórios rurais.

De posse desse argumento, nos aproximamos das crianças locais, territorializadas, encarnadas, conforme descreve Vasconcellos (2005). As participantes da pesquisa são crianças de 4 e 5 anos da escola do/no campo que residem em uma comunidade próxima à barragem de Ceraíma, na cidade de Guanambi, estado da Bahia. Elas nos conduziram a questão de pesquisa, que consistem em problematizar e analisar como crianças do campo produzem, significam/(re)significam suas culturas no entorno da barragem de Ceraíma. Da questão principal, desdobram-se outras: existe uma vinculação entre os lugares destinados às brincadeiras com os lugares que os adultos ocupam no cotidiano? Como se dá o processo de constituição das culturas infantis no entorno da barragem de Ceraíma? Como as crianças pensam os espaços da escola e da comunidade a partir das suas experiências lúdicas?

Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é compreender como as crianças do campo, em suas atividades cotidianas, produzem, significam e (re)significam suas culturas

infantis no entorno da barragem de Ceraíma. *Cultura* aqui compreendida como toda atividade realizada pelas crianças sem a interferência de um adulto, incluindo brincadeiras, brinquedos, cantigas, historietas, fantasias, silêncios, jogos, danças, representações, entre outras ações a elas pertinentes. Essas formas de brincar, numa mesma comunidade, diferenciam-se de uma criança para outra, ratificando a pluralidade das brincadeiras no entorno da barragem. Nossa escolha foi sustentada por “uma desobediência epistêmica”, termo usado por Santos, Anjos e Farias (2017) para contrapor os protocolos positivistas e/ou o mantra da suposta participação das crianças para reafirmarem preconceitos estabelecidos (James, 2019). Ancorados em Santos, Anjos e Farias (2017) e Fernandes e Marchi (2020), reafirmamos que as crianças fazem pesquisa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica (Fernandes; Marchi, 2020) combinada com a abordagem mosaico (Clark; Moss, 2005; 2011).

Em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos, defendemos uma concepção de criança alinhada aos postulados da Sociologia da Infância. Sarmento e Pinto (1997) afirmam que a criança é um sujeito social ativo, pleno de direitos, participante de uma categoria social, produtora de cultura, pois é capaz de interagir com diversos contextos e dar sentido ao mundo. Ela não está alheia em um universo simbólico, mas incluída em um amplo campo social em que as condições sociais, culturais, econômicas e políticas se entrelaçam e interferem em seu modo de vida e de expressão.

Vasconcellos (2005) e Lopes (2008), com base nos estudos sociais das crianças, suas infâncias e suas condições geográficas, focam em dois argumentos que se complementam. O primeiro defende que as crianças são seres ativos e produtores de espaços, “como sujeito de geografias”, sendo inconteste pensar a criança fora de suas espacialidades. O segundo atribui ao espaço geográfico um papel fundamental para compreender como a criança constitui o espaço e como ela é por ele constituída.

Na interface da criança do campo com o território rural comungamos a ideia de o campo ser o território das crianças, isso porque, como categoria geracional, fazem parte de um grupo social e a construção de sua identidade está imbricada no reconhecimento do seu lugar.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

Respaldadas na visão de criança e de território, nos fundamentamos em Vasconcellos (2005; 2014), Lopes (2006), Lopes e Suarez (2018) e Maletta e Silva (2020) para afirmar que as crianças ocupam os espaços de modo convencional e não convencional, e lhes atribuem significados, constituem, assim, as territorialidades por meio da sua produção de culturas, as quais são manifestadas nas interações com seus pares. Lopes e Vasconcellos (2006) apresentam a ligação entre as culturas infantis e o território, que não se restringe como contexto onde se ergue a infância, mas também oferece a base material para produção das crianças. Nesse sentido, as territorialidades infantis são a base da produção das culturas infantis.

Nessa tecitura teórica, Fernandes (2004) ressalta que a base da cultura infantil é social. Aproxima o folclore infantil da cultura infantil e ressalta que a segunda engloba elementos complexos culturais de natureza não folclórica como futebol, natação, as roupinhas para bonecas feita pelas meninas, sendo assim, abarca também as diferenciações entre as atividades lúdicas nas trocinhas dos meninos e das meninas.

Fernandes (2004) situa as crianças como sujeitos que criam e compartilham elementos culturais, mostrando que elas estão imersas nas questões sociais de classe, gênero e etnia, aspectos ainda atuais na nossa sociedade. Dessa forma, a criança faz uma reprodução interpretativa do mundo que a cerca e essas questões aparecem enquanto brincam (Corsaro, 2011). A perspectiva de Corsaro (2011) dialoga com Fernandes (2004) a respeito dos agrupamentos infantis. Para ambos, a produção cultural requer o agrupamento e o encontro destes sujeitos, seja nas ruas como era comum em 1940 ou nas instituições educacionais, mas em ambas situações as crianças não escapam as desigualdades sociais.

Sarmiento (2003; 2004) defende o conceito de culturas infantis numa ótica geracional, pois busca analisar as crianças no interior de seus grupos, que diferem dos grupos adultos em interesses, modos de organização, artefatos, necessidades e culturas próprias. Barbosa (2014) corrobora com esses autores quando apresenta a trama da vida cotidiana e modos como as crianças participam dos mundos naturais e simbólicos para a elaboração de suas culturas. A diversidade dos mundos sociais dos quais as crianças têm contato corrobora com a multiplicidades de culturas.

Na baila dessa tecitura teórica, salientamos que não é possível pensar nas produções culturais das crianças do campo em seu território rural sem nos dispormos a caminhar com elas. Assim posto, as crianças do campo estão vinculadas ao seu território rural e constroem suas formas próprias de viver e brincar no território. Nas situações ordinárias da vida cotidiana e na invisibilidade de suas culturas o extraordinário emerge.

O nosso convite ao leitor é seguir-nos nas nossas andanças com as crianças e descobrir com elas os territórios-brincantes. Para situarmos a leitura da dissertação, organizamos em três capítulos, além da introdução e conclusão. No primeiro capítulo, descrevemos nossa itinerância pela escola e comunidade, convidando os sujeitos a expressar seu potencial narrativo, imagético, performativo e cultural. Tratamos das andanças, do movimento das crianças como sujeitos do conhecimento, coparticipantes da pesquisa e vislumbramos o seu espaço como um lugar de viver e de brincar.

No segundo capítulo, abordamos a ideia das infâncias como categoria geracional, que atua no espaço e o territorializa. Os quintais são espaços plurais que estabelecem vínculos com os modos de organização e produção das famílias e das crianças imersas nesses contextos, locais em que a criança encontra um lugar só seu, onde criam seu pequeno mundo para o transformar em seus territórios-brincantes. Constatamos que as brincadeiras como expressão cultural e os saberes herdados são fundamentais para a constituição dos territórios-brincantes.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, demonstrando o sujeito-criança como coparticipante da produção de conhecimento. As andanças com as crianças e a inventividade na exploração das materialidades naturais, assim como as reivindicações em relação aos espaços da escola do campo e da comunidade vão se constituindo pistas para analisarmos a constituição das culturas das infâncias no entorno da barragem de Ceraíma. Esses resultados se entrelaçam-se com o produto educacional, constituindo-se um mapa. Como um mapa de tesouro enterrado por piratas, as crianças vão revelando seus segredos, onde escondem seus territórios-brincantes.



1. ITINERÂNCIAS: DA DOCÊNCIA À PESQUISA, CAMINHANDO COM AS CRIANÇAS

CAPÍTULO 1 – ITINERÂNCIAS COM AS CRIANÇAS: DA DOCÊNCIA À PESQUISA

Em minha percepção, a docência é feita de muitos inícios. Não são inícios vazios de sentido e saberes porque no percurso somos constituídos na relação com as crianças, com os espaços e as situações plurais que se desenham no cotidiano das instituições educativas. É justamente por esse motivo que considero os começos importantes: eles nos convocam a reconhecer que “[...] em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem” (Freire, 2021, p. 41). Penso que a incompletude nos afasta do adultocentrismo e nos aproxima das crianças – não porque sejam seres marcados pela falta, mas porque são capazes de olhar o mundo com inteireza, explorá-lo sem pressa e modificá-lo com suas ações.

Reconheço que nossa ação educativa nos singulariza ao mesmo tempo que nos situa no mundo. Desse modo, ancorados no pensamento de Hannah Arendt (2010), afirmamos que cada ser humano, por sua própria existência, carrega o potencial de agir de maneira única, iniciando mudanças no mundo:

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...] imprimir movimento a alguma coisa. Por constituírem um *infitium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir (Arendt, 2010, p. 221, grifo nosso).

Essa trajetória começou em 2001, logo após concluir o ensino médio (antigo magistério), quando fui convidada a trabalhar em uma instituição não-formal vinculada à Igreja Católica. Tratava-se dos *Projetos Monte Pascoal e Sol Nascente*, situados em bairros periféricos, que tinham como intento a formação cidadã de crianças e adolescentes a partir de uma proposta pedagógica centrada nos problemas sociais vividos por eles. Alves et al. (2012, p. 1) retratam situação deste público:

Muitas políticas públicas, sejam de Estado ou de ONGs, vêm sendo implementadas para amenizar a situação de abandono e sofrimento dessas crianças e suas famílias. Entre essas iniciativas encontra-se o Projeto Monte Pascoal e Sol Nascente na cidade de Guanambi-BA, que se trata de uma iniciativa da Igreja Católica que oferece assistência e cuidado a essa população. [...] As crianças pesquisadas ainda vivem à margem de condições de vida minimamente aceitáveis e capazes de garantir seu desenvolvimento. Emerge, pois, da realidade imediata das crianças assistidas pelo projeto Monte Pascoal e Sol Nascente, a carência de políticas públicas para o tempo presente, para pessoas que vivem os reflexos dos discursos políticos que relembram o passado e preveem o futuro.

Este projeto iniciou-me na profissão docente e me ensinou que ser educadora social era desafiador diante de uma realidade tão dura, ao mesmo tempo, era um símbolo de esperança para uma jovem que desejava mudar o mundo. Em 2002, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII. A dupla jornada – trabalho e estudos – permitiu que eu aprofundasse minha visão de mundo e participasse de fóruns municipais e regionais sobre os direitos das crianças e adolescentes, dos gritos dos excluídos, além de tornar-me membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da cidade de Guanambi.

Na universidade, as leituras de Paulo Freire, Pedro Demo, Carmem Maria Craidy, Rubem Alves ocupavam o meu tempo ocioso. A Educação Infantil sempre foi uma área do meu interesse. Lembro-me que entre uma e outra leitura, sobretudo a do livro de Pedro Demo (1997), *Educar pela Pesquisa*, fui instigada a pensar se o Brasil reproduzia o conhecimento, já que, conforme frisava o autor, produzir conhecimento deveria ocorrer desde a mais tenra idade. Discussões acerca da criança sujeito de direitos, sujeitos críticos eram “chavões” que encerravam as conclusões dos meus textos, sem muita compreensão de como isso se materializaria na prática. Essa consciência foi sendo galgada no decorrer dos anos no fazer e refazer da minha ação pedagógica, para isso, foram necessários muitos começos, sobre os quais escrevo a seguir.

Sem a pretensão de discorrer minuciosamente sobre meus muitos inícios, destaco o contato com as crianças do campo da Educação Infantil, vivenciado em dois contextos: uma escola nucleada extracampo e uma escola do/no campo. Essa experiência ocorreu em um momento histórico conturbado, marcado pela pandemia da COVID-19, já mencionado no início deste texto, que se entrelaça diretamente com meu objeto de pesquisa.

A primeira experiência ocorreu em uma instituição nucleada extracampo, na cidade de Guanambi. Embora situada no meio urbano, a instituição tinha como público majoritário crianças e adolescentes oriundos do campo. Havia, no entanto, uma lacuna evidente quanto à contextualização do currículo com os saberes e fazeres desses sujeitos, mesmo diante do esforço dos professores para transpor essas barreiras nos planejamentos coletivos de projetos pedagógicos que valorizassem seus familiares e suas culturas, já que o apoio do poder público era pouco expressivo. Pereira, Carvalho e Silva (2025, p. 8) denunciam a política educacional das escolas do campo e afirmam, com base nos estudos de Leal et al. (2018) e Carvalho (2016), a negação de direitos:

O município de Guanambi tem explicitado, em sua política educacional, que seus pressupostos são de uma educação rural, ofertada no meio urbano, uma vez que mantém o processo de nucleação extracampo e práticas político-pedagógicas que não incluem as especificidades dos sujeitos do campo.

A constatação apresentada por Pereira, Carvalho e Silva (2025) ressalta que essa situação ainda perdura na atualidade e faz-me recordar as mesmas dificuldades vivenciadas nas turmas da pré-escola quando ingressei nessa instituição. Contudo, é importante destacar que o descompasso entre o currículo e os modos de vida das crianças em meu trabalho pedagógico não anulava a escuta de suas experiências emergidas de seus territórios, nem os eixos estruturantes do currículo, que são as interações e brincadeiras. Assim, nas rodas de conversa, ouvia as crianças contarem sobre animais, plantas e passeios na casa dos avós, mas as narrativas se perdiam no tempo e no espaço da sala referência. Ouvir sem intencionalidade é como fazer uma trilha sem traçar rotas, sem permitir que a criança ocupe seu lugar nas jornadas de aprendizagem.

Foi em meio à pandemia que as interações com as crianças em seus lares evidenciaram os quintais brincantes presentes em seu cotidiano. As gravações de vídeos, as fotos e os áudios compartilhados constituíam-se em rastros das infâncias que reivindicavam propostas pedagógicas mais intencionais e conectadas com seus territórios. Assim, essa situação inusitada provocou-me a repensar a escuta, o planejamento e os contextos cotidianos dessas crianças. Repensar a minha ação pedagógica era uma necessidade, pois o retorno à escola parecia improvável. A forma emergencial e abrupta com que o vírus foi tratado demonstra sua periculosidade, evidenciada nas tomadas de decisão. Primeiro, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, em 3 de fevereiro de 2020; depois, foi sancionada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro, pelo presidente da República; e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia provocada pelo coronavírus (Oliveira, 2024). O desencadeamento de políticas e estratégias nos aspectos social, econômico e sanitário para frear a contaminação foi determinado pelas autoridades competentes, sendo o isolamento social uma das estratégias adotadas, com a suspensão das aulas presenciais.

O fechamento das escolas trouxe à tona questões negligenciadas na política educacional brasileira: a precariedade da infraestrutura tecnológica, a carência de equipamentos e a falta de formação de professores para o uso das novas tecnologias. Sobre esse aspecto, Bastos (2020a) problematiza que as pesquisas foram unânimes em demonstrar o curto prazo que as professoras e estudantes foram submetidos para lidar com as ferramentas digitais. Além disso, denuncia a

situação de vulnerabilidade, especialmente daqueles que vivem em áreas rurais ou nas periferias urbanas, que frequentemente não dispõem dos recursos e meios tecnológicos necessários.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar das dificuldades estruturais e das críticas de especialistas, em 28 de abril regulamentou as atividades escolares remotas desde a Educação Infantil, com o objetivo de diminuir a reposição presencial de dias letivos e manter o contato dos estudantes com a escola, de modo que não tivessem retrocessos em seu desenvolvimento. Em resposta, “[...] a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigiu uma carta aberta ao presidente do CNE para indicar a inadequação de propostas de educação a distância ou atendimento não presencial (de forma remota ou à distância) à Educação Infantil” (Sommerhalder; Pott; La Rocca, 2022, p. 4) pelo caráter interacional da educação da pequena infância.

Tendo em vista essa especificidade atrelada à realidade das crianças do campo, que residiam distantes da escola, com insuficiência de conectividade e equipamentos eletrônicos para manter a interação, uma questão emergia: como pensar os fazeres docentes de modo que fossem além dos apostilados desconectados das infâncias do campo? Como a escuta das crianças sobre as brincadeiras em seus quintais poderiam se constituir uma via de escape para propostas pedagógicas?

Essas questões contemplavam a minha realidade, e se somavam a outras realidades, de outros docentes em diferentes cidades. No âmbito da UNEB - Campus XII, a professora Elenice Silva problematizava a situação da Educação infantil no município de Guanambi, nesse cenário pandêmico. Essas inquietações alcançaram outras pesquisadoras de outros campi e estão registradas no E-book *Círculos de Culturas da Infância: Narrativas do Cotidiano da Educação Infantil*, por Oliveira (2024, p. 32).

Como chegar até as crianças e suas famílias? Como estruturar uma proposta de ações pedagógicas com os bebês e as crianças, amparada nas interações e brincadeiras? Qual o papel da universidade neste cenário de pandemia? Como possibilitar práticas educativas fundamentadas em experiências significativas e concretas do dia a dia, garantindo que eles/as tenham a oportunidade de aprender sobre a cultura de maneira plural? Como oportunizar experiências que permitissem a produção de narrativas, tanto individuais quanto coletivas, por meio de várias linguagens e ainda assegurar o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e autoconhecer-se?

Movida pela necessidade de pensar em estratégias metodológicas que oferecessem novas maneiras de socialização por meio das plataformas digitais, Oliveira (2024, p. 32)

descreve o surgimento do ObEI, e como esse trabalho deu (e dá) visibilidade as narrativas infantis e suporte teórico e prático para a formação de professores da Educação Infantil.

O trabalho deste Coletivo seguiu um cronograma intenso de atividades que envolveram a realização de reuniões quinzenais de planejamento e avaliação das propostas, lives e curso de extensão sobre Campos de Experiência na Educação Infantil, além da criação de conteúdo digital, em redes sociais, com foco na difusão científica e pedagógica. Dentre os conteúdos criados, destacamos Proposições para a Educação Infantil durante (e após) a pandemia, princípios da Educação Infantil, estratégias de experiências para o trabalho remoto, indicações de leituras, filmes e literatura infantil e a disponibilização de documentos oficiais. Ao longo do tempo, foram criadas seções específicas com diversos temas, incluindo conversas com as crianças e a criação de um quadro em um Programa de Rádio.

Essas atividades desenvolvidas pelo ObEI foram cruciais para a ressignificação da minha atuação com as crianças do campo, suscitando o desejo de aprofundar as teorias que versavam sobre narrativas infantis, culturas infantis e contextos de aprendizagem. Vi-me desafiada a assumir minha ação docente a partir das narrativas autorais infantis (Campos; Girardello, 2015). Esse desafio só foi possível quando aprofundei as teorias e pude, em um ambiente de compartilhamento do curso oferecido pelo ObEI, ver a materialização prática dessas teorias nos relatos dos/as docentes participantes do curso.

Essa situação descrita da experiência da escola extracampo intensificou meu olhar para as crianças e seus territórios quando passei a trabalhar na escola do/no campo e passei também a morar em uma comunidade rural próxima à escola. O retorno às aulas presenciais, em 2022, foi um convite a um novo começo: nova escola, novo endereço. A experiência de morar no campo agora atravessava-me, ganhava corpo e se entrelaçava às narrativas e vídeos das crianças de outrora, somando-se às experiências daquelas que moram e estudam no campo.

Como professora, meu anseio era acessar os interesses das crianças e construir em conjunto um percurso de aprendizagem alinhado aos seus saberes e fazeres. Como mãe, era a oportunidade de criar memórias afetivas com meu filho, em vez de apenas acumular atividades em folhas A4, como ocorreu com os filhos mais velhos na etapa da Educação Infantil em instituição privada.

Conforme Barbosa e Horn (2019), escutar e observar as crianças nos conduzem a uma ação pedagógica mais democrática. Assim, pensando e nos posicionando de forma igualitária, escutamos as crianças da pré-escola em 2022, as quais compartilharam seus saberes, fazeres e suas relações tanto entre seus pares como na interação com os adultos. Essas narrativas eram ouvidas com intencionalidade. Campos e Girardello (2015), fundamentadas no dialogismo de

Bakhtin, asseguram em uma roda de narração as crianças podem, simultaneamente, falar e ouvir suas próprias histórias, promovendo um encontro entre as palavras proferidas e escutadas, assim como aquelas verbalizadas/escutadas pelos participantes da roda, ambas percebidas como enunciados. Nesse contexto, as experiências narradas extrapolam o campo da oralidade, pois são comunicadas com o corpo inteiro, agregando valores seja com a expressão corporal, facial ou desenhos. Convocamos, a título de exemplo elucidativo, a imitação performática da marcha dos cavalos na festa da cavalgada.

Essas múltiplas expressões se desdobram como impressões sensíveis das infâncias, enraizadas em seus territórios. Algumas dessas vivências foram ressignificadas como invenção lúdica e se tornaram tema desta investigação. A participação das crianças nas rodas de conversas, explicitando seus lugares divertidos, legitima o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010a), quando se assegura que a criança é o centro do planejamento, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos que vivencia sua infância nas interações com seus pares, produzindo culturas. De igual modo, as Orientações Curriculares da Educação Infantil do e no Campo (Brasil, 2010b) ratificam que a escola precisa ter a cara do campo, para tanto, as experiências infantis, as histórias, culturas e saberes locais precisam de ser valorizados.

Aprendi a relação docência/infância considerando a concepção de criança preconizada nas DCNEIs, que exige intencionalidade nas ações pedagógicas mais simples e rotineiras. Entendi que as perguntas abrem mais portas do que as respostas e que o questionamento de uma criança para uma docente sensível aos seus interesses tem a função de alargar as possibilidades de aprendizagem; “desemparedar” corpos e conectá-los com seres vivos não humanos que habitam na área externa da escola (Tiriba; Profice, 2019), autorizar o trabalho coletivo e ampliar o repertório de conhecimentos.

As crianças dos grandes centros urbanos vivem isoladas em bairros e sob a ditadura do concreto, ruas asfaltadas, parques pavimentados, edifícios e arquiteturas em que pouco ou nenhum espaço é destinado ao verde. Nessas condições, afirma Barros (2018, p. 34), “[...] precisamos fazer mais do que conservar a fração de natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar”. Essa consciência da pesquisadora sobre a importância do contato com a natureza para a saúde física e mental e o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, levou-a a cunhar o verbo “desemparedar”, que significa retirar as crianças dos ambientes lacrados pelo cimento. Há uma necessidade de abrir as portas, de desvencilhá-las da alvenaria que hegemoniza os ambientes ocidentais, para possibilitar a integração delas à natureza em suas interações. A autora alerta

sobre a necessidade de aproveitar os espaços externos, seja no lar ou na escola, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas ao ar livre, tanto para brincar quanto para aprender. Segundo Barros (2018), é necessário tornar os ambientes das escolas e seu entorno mais seguros, favoráveis ao lúdico e menos poluídos, oportunizando a autonomia e senso de pertencimento das crianças à cidade. Ainda aponta a necessidade de escolas em áreas verdes, que mantenham relação com seu entorno, adotando posturas educativas que contemplem as quatro dimensões da criança: física, cultural, social e cognitiva, aproveitando o potencial educativo da natureza e os espaços abertos como estratégias de aprendizagem.

Não cabe a este texto discutir sobre os impactos causados pela ausência de lazer em áreas livres, associada ao cerceamento de liberdade e perda de autonomia, o que resulta no confinamento e exposição exacerbada das crianças de cidades grandes às telas. Segundo Barros (2018), esta estratégia de emparedamento das crianças relaciona-se ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo requer para se manter. A proposição da autora coaduna com o que vivem as crianças do campo.

Diferente da maioria das crianças citadinas, que convivem minimamente com áreas verdes, cercadas por segurança exagerada e impeditivas de exploração da natureza em vivências e brincadeiras, a criança campestre tem liberdade de explorar, descobrir, experimentar e se relacionar com a natureza e os seres vivos, humanos e não-humanos, e minerais aos quais têm acesso com/sem supervisão de um adulto.

Façamos um parêntese para dizer de nossa insatisfação com a vontade de alguns políticos que, desconhecendo a importância do território como o campo para aprendizagem fecunda que somente ao campestre pode, de fato, conhecer, insistem em apontar a nucleação das escolas das comunidades rurais – indígenas e quilombolas, inclusive – para a zona urbana, subtraindo os estudantes de seu território de identidade, ancestralidade e pertencimento para lugares sem referência para eles. Desconsiderando a desagregação das comunidades, o tempo de deslocamento, o cansaço dos alunos pela viagem diária, o baixo rendimento escolar, problemas decorrentes dessa mudança causados pelo descaso histórico com as escolas do campo. A negligência é justificada com base na economia e eficiência na educação, o que passa à larga da verdade, considerando que outros estudos, assim como o nosso, vêm ratificando que a educação no campo contribui para a permanência de suas especificidades, transmissão de saberes e o fortalecimento da luta coletiva por direitos.

É importante destacar que essa ruptura, com efeitos socioculturais danosos para as comunidades rurais, é questionada e debatida por outros interessados que conquistaram apoio no legislativo pelo direito de as comunidades participarem do processo de tomada de decisão,

opinando a favor ou contra a nucleação, um direito garantido indiretamente pela Lei nº 15.215 sancionada em 18 de setembro de 2025 pelo Presidente da República Luiz Inácio da Silva, a qual “[...] dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de educação indígenas, quilombolas e do campo no território nacional” (*Caput*). Quando uma comunidade nomeia uma instituição, chancela seu pertencimento àquele lugar e a seu povo.

Retomando nossa discussão decorrente da pesquisa de campo acerca da escuta das crianças, da importância do contato com a natureza e seus seres vivos, humanos ou não, as descobertas foram se materializando ao longo daquele ano letivo e ganhando corpo e profundidade nos meses subsequentes. Sem respostas prontas para suas curiosidades, as crianças se mostraram mais investigativas: queriam saber mais sobre a borboleta encontrada nos corredores, sobre o vento frio que chegava com o mês de junho, sobre a cobra venenosa que apareceu na casa dos avós. Também se tornaram mais sensíveis à escuta dos colegas. As experiências que compartilhavam entre si revelavam traços das experiências vividas em suas comunidades, tal qual o exemplo robusto dessa escuta ativa e da centralidade das crianças no processo pedagógico apresentado por Oliveira, Silva e Campos (2024, p. 292) no texto *Já sei, vamos fazer uma horta!* o qual transcrevemos a seguir por ratificar o caminho trilhado por nós:

A proposta dos canteiros pedagógicos por turmas, na Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma, deixou as crianças da Educação Infantil muito animadas. No entanto, uma dúvida pairava no ar: ‘o que plantar?’ A escuta das crianças foi crucial para entender seus saberes ao lidar com a terra. Portanto, a escolha de fazer uma horta foi uma sugestão de Alice, pois em sua comunidade é comum plantar hortas. No momento da rodinha, as narrativas sobre hortas foram muito esclarecedoras:

- Tia, eu ajudo minha mãe a molhar a horta, disse Kaio, que mora na Fazenda Baú;
- Precisa colocar esterco para a terra ficar mais forte e as plantinhas não morrerem, assegurou João;
- Minha mãe planta os pedacinhos da cebola que tem raiz e coloca na terra, mas tem que arrancar os matinhos que vão crescendo, afirmou Alice, que parecia entender bem do assunto;
- Minha mãe compra sementes, contestou Kaio.

Na trilha das proposições apresentadas, esse trecho nos provoca a refletir sobre o modo como as crianças do campo experienciam suas infâncias em seus territórios e como produzem e significam suas culturas. Foi a partir desses (re)começos com as crianças do campo que encerrei o ano letivo de 2022, marcada pela aprovação no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade-PPGELS. De volta à Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma como pesquisadora, novas provocações me direcionaram a outras crianças

que abriram outras portas, novas rotas e trilhas. Sob as lentes dessas crianças do campo¹ do entorno da Barragem de Ceraíma, pudemos descobrir territórios visíveis e invisíveis aos olhos dos adultos. Logo, essas experiências cotidianas se converteram em pistas marcantes para o desenvolvimento de uma investigação que, mais tarde, tomaria corpo no mestrado. Elas nos conduziram!

A partir deste momento opto por usar a palavra criança para designar qualquer criança indistintamente e para falar da criança sujeito participante desta pesquisa nominamos crianças do campo, crianças do entorno da barragem.



1.1 - Na margem,
na margem no
crianças, infâncias do
campo e território

1.1 NA MARGEM OU À MARGEM? CRIANÇAS, INFÂNCIAS E TERRITÓRIO

Antes de adentrar a discussão propriamente dita, vale explicar a razão da escolha dos codinomes adotado pelas crianças nesta pesquisa. A explicação delas tinha correlação com as habilidades do herói e características que acreditavam possuir ou assemelhar, revelando a influência da cultura midiática atrelada a saberes e culturas locais. Ao ser solicitado, desenharam seu autorretrato, que apresentamos na Figura 1.

Figura 1 – Autorretrato das crianças do campo



Fonte: Autorretrato produzido pelas crianças, 2025

Na margem ou à margem? Essa questão é um ponto de tensão para discutirmos os avanços e desafios que marcam a vida não somente das crianças que vivem na margem da barragem de Ceraíma, mas de todas as crianças, em particular aquelas residentes nos territórios rurais. Nos questionamos se as crianças estão na margem da barragem ou à margem da sociedade. Rosemberg (2003) faz uma analogia entre a maldição de Sísifo e as políticas nacionais para a Educação Infantil. Na história da mitologia grega antiga, Sísifo foi punido por tentar enganar os deuses, e condenado a empurrar uma pedra montanha acima para, em seguida, rolar montanha abaixo, repetindo o processo infinitamente. Esta metáfora é símbolo de resistência e da luta perante a adversidade. Com relação às políticas públicas brasileiras, Rosemberg (2003) as interpreta ora empurradas pelas forças progressistas, ora em queda facilitada pelos organismos multilaterais. Esta comparação nos inspira refletir sobre a condição das crianças camponesas, sobre o movimento de elas estarem na margem da barragem e, simultaneamente, à margem em diferentes momentos históricos.

Em nossa concepção, estar na margem refere-se à criança como sujeito social que se coloca numa relação indissociável de pertencimento a um determinado lugar. Nesse sentido, a formulação dos processos identitários perpassa pela relação com os adultos e com outras crianças, com saberes culturais da comunidade e com a produção das culturas das infâncias. A partir dessas ações, as crianças apropriam-se dos espaços e os territorializam a partir das brincadeiras como manifestação cultural e como modo de resistência. Estar à margem diz respeito a invisibilidade desses sujeitos sócio-históricos, de suas culturas e de seus saberes. São marginalizados pelas demais gerações que lhes impõem afonia, negação de seus direitos, de liberdade e de autonomia.

Nossa intenção ao apresentar o movimento de estar na margem, ou à margem, evidencia a oscilação entre a garantia de direitos, ou não, bem como o reconhecimento, ou não, das culturas das crianças do campo. Por essa via, a escolha dos nomes fictícios, os desenhos e as narrativas na abertura desta seção nos colocaram diante de algumas chaves analíticas que nos permitiram entender a complexidade das crianças e das infâncias do campo.

Iniciemos pelo auto apresentação das crianças, partimos da perspectiva de que “[...] é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso” (Barbosa, 2007, p. 8). Ao mesmo tempo que essas crianças são autorizadas a se apresentarem, são desafiadas a escamotear suas autorias em face da proteção (Kramer, 2002). Tomás (2014) corrobora com este argumento, ao enunciar os velhos-novos paradigmas sobre as crianças e suas infâncias, parte de uma visão de criança como sujeito passivo às determinações dos adultos e a infância como uma etapa simplória considerada como objeto. Os

pressupostos que se entrelaçam e ainda persistem no imaginário da sociedade sustentam a imagem de fragilidade, paternalidade, biologização, alunização destes sujeitos contrapondo todo avanço teórico produzido pelos estudos sociais da infância.

A legitimação do exercício da cidadania e o direito de participação das crianças na tomada de decisões ainda é um entrave em nossa sociedade. Entretanto, quando os meninos e meninas têm garantidas as múltiplas expressões sobre assuntos que lhes dizem respeito, eles trazem à tona pontos de tensão, poucos debatidos, e nos oportunizam realizar uma leitura crítica sobre o lugar por eles ocupados na sociedade. Tomemos, por exemplo, os nomes fictícios e as narrativas infantis que estão na abertura desta seção. O personagem Chase faz parte da série *Patrulha Canina*, que é uma animação infantil americana-canadense. O Menino Gato é oriundo do Reino Unido e faz parte da série *PJ Masks*. O Homem-Aranha, Ariel e Bela, são animações norte-americanas. Enquanto os nomes se relacionam com a cultura midiática para as crianças, as narrativas reafirmam o campo como lugar de pertencimento.

Tomás (2014) problematiza a interferência da globalização em grande parte da população mundial e assevera que os efeitos são pouco refletidos, acentua as desigualdades que priva inúmeros sujeitos de condições mínimas de dignidade, atingindo as crianças de modo mais severo, não apenas no âmbito econômico, mas também cultural, como é o caso do mundo glamouroso das princesas e das conquistas dos heróis das altas produções da Walt Disney. Esses personagens são representativos da cultura midiática, os quais são reconhecidos pela população infantil até mesmo do campo com forte tendência a se constituir como modelos identitários, colocando em evidencia a criança branca e burguesa como padrão (Cechin, 2014).

Seguindo essa linha interpretativa sobre os nomes fictícios, dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito ao estereótipo do campo como lugar de atraso, conforme assevera Caldart (2009) e reafirmam Silva e Barbosa (2023). Essas últimas autoras criticam a visão dicotômica ultrapassada do campo e cidade como mundos separados e opostos. Tal ótica não se sustenta na atualidade, pois existe uma relação contínua com trocas e influências mútuas. As crianças do entorno da barragem de Ceraíma, assim como tantas outras do campo, têm acesso a dispositivos eletrônicos e à internet. Esse fato não nos permite afirmar se elas são expostas diariamente às telas, mas nos permite inferir que as crianças participantes da pesquisa vivem outras experiências além dessa descrita por Pasuch e Santos (2012, p. 114):

As crianças do campo gostam de liberdade, seus brinquedos são correr, brincar de casinha, criar seus brinquedos, as crianças podem brincar pelo sítio sem que os pais se preocupem. [...] As crianças brincam, tomam banho, almoçam, dormem quando querem. Para as crianças tudo vira brinquedo, qualquer coisa:

pauzinho, brinquedos comuns como carrinho, gravetos, uma colher perdida, inventam brinquedos, brincam no mato, sobem em árvores.

É possível, mais uma vez, inferir que as crianças do campo, após a pandemia do COVID-19, estão mais expostas ao gotejamento cultural hegemônico do que as crianças no ano de 2012, tendo em vista os relatos das famílias que compõem o estudo de Barbosa et al. (2012), primeira pesquisa nacional sobre o tema, intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*. É crucial frisar que não estamos defendendo que as crianças do campo vivam em bolhas sociais, reconhecemos, entretanto, que elas são atravessadas por todo avanço tecnológico emergente. Defendemos, ainda, que as culturas das infâncias produzidas através dos brincar e dos saberes culturais são manifestação que englobam a exploração das materialidades naturais e experiências estéticas que são formas de insurgir ao sistema capitalista, vale lembrar Tiriba (2018), já citada antes e seu conceito de desemparedamento.

Nesse sentido, a escola do campo precisa estar atenta às crianças e seus territórios, como condição precípua para pluralizar as infâncias e valorizar suas culturas. Atrelado a este argumento, tratamos do segundo aspecto, os referenciais substitutos dos nomes se mesclam com as narrativas infantis que traduzem o pertencimento ao território. Se, por um lado, a figura dos heróis e das princesas “forjam modelos hegemônicos” (Cechin, 2014, p. 4), as narrativas revelam o lugar, as brincadeiras e a relação com a natureza.

Há um risco iminente quando se desconhece, ou se desconsidera, as especificidades das crianças e seus territórios rurais e as escolas do campo trabalham conteúdos e realizam estratégias de aprendizagem considerando uma criança ideal e abstrata. A violência pedagógica causada pelo descompasso entre a realidade vivida e o currículo tem consequências nocivas para a aprendizagem (Silva; Barbosa, 2023). Desse modo, a desvalorização dos saberes e fazeres dos povos do campo, bem como das culturas das infâncias trazem implicações na formação da identidade das crianças e as deixam vulneráveis aos padrões universais e hegemônicos.

No âmbito da Geografia da Infância, Vasconcellos (2005) e Lopes (2008), com base nos estudos sociais das crianças, suas infâncias e suas condições geográficas, têm focado em dois argumentos que se complementam. O primeiro defende que as crianças são seres ativos e produtores de espaços, “como sujeito de geografias”, sendo inconteste pensar a criança fora de suas espacialidades. O segundo atribui ao espaço geográfico um papel fundamental para compreender como a criança constitui o espaço e como ela é por ele constituída.

Logo, tornar visível a relação indissociável da criança do campo com seu território, pode ser perigoso para a lógica neoliberal, pois "é o campo que se movimenta em um confronto de *modos de produção da vida*" ao mesmo tempo que torna nítida "as contradições explosivas da lógica estrutural do sistema capitalista" (Caldart, 2024, p.100, grifos da autora). Neste sentido, o desafio do neoliberalismo, em nossos dias, é trazer para o centro da vida em sociedade o mercado e a competição, favorecendo o individualismo que leva a pessoa a pensar em si mesma, em sua sobrevivência e no seu sucesso.

Vasconcellos (2005) e Lopes (2013) dialogam sobre a impossibilidade de falar de infância sem conectá-la com a questão do espaço. Significa que não existe infância sem um contexto, fora de um território concreto e vivido. A infância encarnada perpassa pelo entendimento da criança como corpo presente e atuante no mundo, que estabelece interações com pessoas, objetos, natureza e lugares. Os referidos estudiosos complementam que a infância, como uma construção social e plural, desdobra-se na dimensão espacial, isto porque as infâncias tornam-se lugares designados às crianças e estes lugares ganham materialidades que os traduzem como paisagens nas diversas sociedades.

Fernandes (2004) foi o pioneiro em trazer para a cena as crianças como sujeitos de sua pesquisa na década de 1940. Em um momento histórico em que as crianças eram tidas como objetos de estudos, o sociólogo se aproximou delas e dos bairros periféricos de São Paulo para estudar o folclore infantil. Para Arenhart (2012, p. 6), "[...] Florestan estava preocupado em entender o folclore na relação com os sujeitos concretos, para tentar captar os sentidos desse na construção da cultura brasileira". Neste aspecto, ele inaugura a expressão "cultura infantil" por entender que ela é mais abrangente do que "folclore infantil", visto que engloba outras atividades como jogar bola e fazer roupinhas de bonecas.

Kramer (2007) afirma que a noção de infância que temos hoje é uma construção histórica que tem raízes na modernidade quando a redução da mortalidade infantil, possibilitada pelos avanços científicos e por transformações econômicas e sociais, impulsionou a compreensão da criança de forma distinta de um adulto. Oriunda da burguesia, a concepção de criança esteve atrelada a um duplo olhar, a criança como sujeito a ser moralizado e, ao mesmo tempo, paparicada. No entanto, essa representação não se adequava à maior parte da população infantil que vivia em condições de miséria e vítima do trabalho opressor, visto que muitas delas, a partir da Revolução Industrial, eram exploradas nas fábricas, nas minas e nas ruas.

Em conformidade com Barbosa (2014), foi a partir da década de 1980 que a Sociologia, que considerava as crianças como meros objetos de estudos das instituições, família e/ou escolas, passou a reconhecê-la em sua condição social própria, valorizando suas experiências,

concepções e formas de atuação no mundo. O movimento que dá origem à Sociologia da Infância parte de duplo objeto de estudo, que concebem as crianças como atores sociais inseridos em seu contexto de vida e a infância como categoria geracional situada e socialmente construída.

Na concepção de Sarmiento e Pinto (1997), a criança é definida como um sujeito social ativo, pleno de direitos, participante de uma categoria social, produtora de cultura, pois é capaz de interagir com diversos contextos e dar sentido ao mundo. Ela não está alheia em um universo simbólico, mas sim incluída em um amplo campo social em que as condições sociais, culturais, econômicas e políticas se entrelaçam e interferem em seu modo de vida e de expressão. Os referidos autores defendem que, apesar do avanço teórico em relação ao estatuto de direitos das crianças, pouco tem reverberado na vida delas, pois ainda são marcadas pelas desigualdades sociais, a carência de políticas públicas e a negação de sua participação.

Reis (2022) corrobora com a discussão sobre os avanços e desafios em relação as políticas educacionais sobre a pequena infância. Embora a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases tenham legitimado a Educação Infantil como dever do Estado, esse reconhecimento jurídico não foi suficiente para garantir sua efetividade. Se, por um lado, houve avanços relevantes, tais como a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, o financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS) que valorizam como eixos estruturantes do currículo as interações e brincadeiras; por outro lado, persiste uma lacuna e/ou desafios entre a legislação e a efetivação no cotidiano das instituições.

Nessa linha de raciocínio, os desafios continuam muitos e estruturais, a baixa oferta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos exclui grande parte delas do cenário educacional, alia-se o financiamento instável e a precarização dos espaços, pois muitos são os arranjos precários e/ou convênios com instituições privadas e experiências improvisadas. Além disso, a formação profissional, ainda insuficiente, limita a qualidade do trabalho (Reis, 2022). Em consonância com a pesquisa *Políticas e Práticas de Educação Infantil* realizada por Reis (2022), Silva et al. (2023) apontam que entre os principais desafios enfrentados nos Territórios de Identidade do Sertão Produtivo e Velho Chico está a ampliação de vagas para crianças de 0 a 3 anos, instituição da política de tempo integral em 13 municípios, substituição do modelo de segregação entre creche/pré-escola, garantia de centros de Educação Infantil integral, e a elaboração de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e Orientações.

As crianças da margem da barragem de Ceraíma são afetados pela falta de centro de Educação Infantil integral, por esse motivo, dividem e disputam espaços por estarem alocados em escolas de Ensino Fundamental, vivem o dilema das péssimas condições dos transportes e das estradas, são inviabilizadas no currículo, são infantes (sem voz) na tomada de decisões na escola e na comunidade. No entanto, a participação destas crianças neste estudo nos mostra que as crianças na margem produzem, significam e ressignificam suas culturas a partir das suas interações com adultos e pares. Elas produzem paisagens, são seres de geografias e pensam os territórios a partir das suas experiências lúdicas, são o reflexo da cultura e da resistência de seu povo.

Na margem ou à margem? A resposta para a esta questão ainda continuará sendo o engajamento de mulheres, dos movimentos sociais, dos pesquisadores e, principalmente, das próprias crianças, para que elas continuem na margem, mas não à margem dos direitos, garantidos a elas por lei.



**1.2 - “É por aqui...
eu vou te mostrar”:
caminhos
metodológicos
participativos**

1.2 “É POR AQUI... EU VOU TE MOSTRAR”: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARTICIPATIVOS

Pesquisadora: Se fosse me mostrar o lugar mais divertido daqui, onde você me levaria?

Menino Gato: É por aqui... eu vou te mostrar!

(Notas de campo, novembro de 2024)

O mosaico das fotos na abertura desta seção e o diálogo com o Menino Gato nos convocam a olhar para a criança do campo como um sujeito agente e protagonista de sua história. Embora a pesquisa com crianças seja recente, ela tem avançado bastante, vale ressaltar, entretanto, que é um desafio garantir que a voz delas seja escutada e sua participação seja, de fato, legitimada na produção do conhecimento acadêmico. James (2019) e Fernandes e Marchi (2020) concordam que, mesmo diante do mantra “ouvir as vozes das crianças” repetido entre os políticos, ativistas, gestores e no meio acadêmico, elas continuam sendo pouco escutadas e, na maioria das vezes, são silenciadas ainda que sejam consideradas sujeitos do conhecimento.

James (2019) nos apresenta três problemas práticos recorrentes na pesquisa com crianças. A autenticidade é o primeiro. Com base no autor, temos que garantir que as vozes e experiências das crianças sejam representadas sem distorções ou interpretações que apaguem sua singularidade. Nosso papel é apresentar novas perspectivas infantis e não confirmar preconceitos estabelecidos. O segundo problema está relacionado ao risco de universalizar as vozes das crianças. Quando falamos em “voz da criança ou vozes infantis”, há um perigo de reduzir a pluralidade de experiências, culturas e contextos em que as crianças vivem como um único grupo. O terceiro problema é garantir e reconhecer a colaboração ativa da criança. Isso consiste em deslocar a ideia da criança como objeto de estudo para reconhecê-la como participante, cuja voz precisa ser considerada no processo investigativo.

Com base nestes argumentos, explicitamos nesta seção os caminhos metodológicos participativos, inspirados na etnografia e na abordagem mosaico. Nossa intenção ao escolher pesquisar com crianças do entorno da barragem de Ceraíma fundamentou-se em três aspectos que estão intrinsecamente ligados à pesquisa etnográfica, são eles: a participação e consideração das vozes infantis, a questão do combate ao adultocentrismo e a questão ética (Fernandes; Marchi, 2020). A esse respeito, Bastos (2020), em sua imersão no quilombo de Sambaíba, nos convoca para o desafio da escrita etnográfica, alertando para a relevância de estar sensível ao diálogo atento e ético, assim como para questionar a nossa própria representação no mundo alheio quando escrevemos sobre o Outro.

Esses aspectos conjugados com a abordagem mosaico, fomentados pelos estudiosos Alison Clark e Peter Moss (2005; 2011), sustentam a ideia de que as crianças criam uma “imagem viva” das próprias vidas, por isso são consideradas sujeitos da pesquisa. Os autores fundamentam sua abordagem em quatro princípios: a) da criança pequena como especialista da sua própria vida; b) da criança pequena como comunicativa; c) da criança pequena como titular de direitos; d) da criança pequena como construtora de significado.

De posse dos princípios que regem tanto a etnografia quanto a abordagem mosaico e inspiradas na figura construída por Clark e Moss (2005), mesclamos as estratégias de geração de dados com o intuito de nos aproximar da realidade local. Ressignificamos, então, a estratégia intitulada por Clark e Moss (2005) de “conferências infantis” e adotamos a nomenclatura “cirandas infantis itinerantes” com base em Barcellos e Dal Ri (2021), com inspiração nas rodas infantis que acontecem nos Movimentos dos Sem Terra.

De igual modo, propusemos o nosso percurso metodológico participativo evidenciando 3 dimensões: 1) a dimensão epistemológica (como se conhece com a criança): caminhamos com elas que fotografaram os lugares divertidos dos seus quintais, anotando no caderno de campo impressões observadas nos dois espaços, escola e território rural onde residem; 2) a dimensão territorial (onde se conhece), as imagens da barragem, da escola, da plantação e o mapa são as paisagens que compõem o nosso *locus* de pesquisa; e 3) a dimensão política e ética (como se faz com respeito e cuidado). Com um posicionamos ético-político, criamos um ambiente democrático e lúdico de escuta dos partícipes da pesquisa através de cirandas infantis e, para compreender melhor esse território em que as culturas infantis se materializam, promovemos conversas informais com os adultos e entrevistamos alguns avós com o objetivo de compreender o meio histórico-cultural em que as crianças vivem e as narrativas das quais participam.

A pesquisa com criança enfrenta ainda alguns desafios em relação à aprovação imediata junto ao Comitê de Ética na Pesquisa, isso porque esses comitês “[...] em geral, estão organizados em universidades e hospitais, analisando, preponderantemente, investigação sobre questões de saúde e têm como referência científica as pesquisas quantitativas” (Barbosa, 2014, p. 5) A superação de uma lógica adultocêntrica começa pela criação de métodos que rompam com as hierarquias epistemológicas, de modo a nos livrarmos do ponto de vista apenas do adulto e “procurarmos os significados das crianças” (*Ibidem*). Acreditamos que o posicionamento ético do pesquisador vai além das normas e códigos, deve estar presente em todo o processo, desde o contato com as famílias até o processo de efetivação da investigação com as crianças.

Redefinir os códigos éticos, passando de uma versão moralizadora de pesquisa para uma ética de pesquisa com as crianças é uma tarefa geracional que precisamos enfrentar para que a ciência não só constate, mas produza compreensão e transformação nos modos de produzir infâncias, as culturas infantis e afirmar o empoderamento das crianças.

Para nós, uma forma de redefinir percursos investigativos éticos com as crianças inicia-se a partir da proposta da participação, utilizando recursos ligados ao ambiente cultural da criança e que possibilitem a sua expressão, assim como sugeriram Campos (2008), e Santos, Anjos e Farias (2017). A Figura 2 materializa o nosso mosaico, composto pelas estratégias de geração de dados e os *lóci* da pesquisa, neste caso, a escola e o seu território rural.

Figura 2 – Mosaico da metodologia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024), inspirado nos pressupostos de Clark e Moss (2005; 2011) e da etnografia (Fernandes; Marchi, 2020).

Iniciamos a pesquisa na escola, explicitamos para a equipe diretiva o nosso projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética CAEE 82328824.1.0000.0057. Em seguida, realizamos o levantamento das crianças de 4 e 5 anos e das comunidades que circundam a Barragem de Ceraíma com intuito de mapear as mais próximas. No Quadro 1, apresentamos as comunidades mapeadas no estudo, mas somente o nome da comunidade destacada corresponde à sua designação real. As demais são fictícias, mantendo apenas a letra inicial do nome real das comunidades.

Quadro 1 – Quantificação das crianças da pré-escola e suas comunidades rurais

COMUNIDADE RURAIS	NÚMERO DE CRIANÇAS	IDADE (ANOS)
Fazenda Lua Grande	2	4
	4	5
Fazenda Baú	4	4
	2	5
Fazenda Verde Vida	1	4
	-	5
Fazenda Montanha do Lobo	1	4
	-	-
Fazenda Sinai	1	4
	-	-
Fazenda Gato	1	5
	1	4
Fazenda Arco Íris	-	-
	1	5
Barragem de Caminho de Luz	-	-
	2	5
Fazenda Esperança	-	4
	1	5
Fazenda Cascata de Prata	1	4
	1	5
Vila Canto do Sabiá	3	4
	4	5
Fazenda Pica-Pau-Amarelo	1	4
	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O mapeamento possibilitou eleger a Comunidade Baú como a comunidade mais próxima das margens do açude. Essa informação gerou a hipótese de que as crianças tinham a barragem como seu território-brincante, o que não se confirmou. Na Comunidade Baú vivem 5 crianças, sendo dois meninos de 4 anos e um menino de 5 anos que estudam no turno matutino e duas meninas, uma de 4 e outra de 5 anos, ambas estudam no turno vespertino; uma única criança não aceitou participar da investigação.

Inicialmente, pensamos na participação exclusiva das crianças e as conversas informais com as mães e o presidente da Associação dos Produtores Rurais da Bacia Hidráulica de Ceraíma. No entanto, ao adentrarmos no campo, sentimos a necessidade de entrevistar as avós, como subsídio para compreendermos o processo de produção de culturas dessas crianças, as avós exercem um papel importante no acesso e manutenção de algumas brincadeiras e na

transmissão de saberes e práticas culturais, que são transformadas e ressignificadas pelas crianças. Outra necessidade que emergiu no campo foi a de entrevistar as primeiras moradoras do entorno da Vila do Gentio, bem como um ex-funcionário do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas – DNOCS, com o intento de entender esse momento histórico, antes e depois da criação da barragem de Ceraíma.

Nossa observação antecedeu o consentimento dos pais, sabíamos que as famílias poderiam ficar resistentes em receber uma pessoa estranha em suas residências. Por esse motivo, a estratégia foi nos aproximar das crianças em momentos específicos e de pouca intervenção dos adultos como, por exemplo, o momento de acolhida, das brincadeiras no pátio e no parquinho, durante a recreação ou no cuidado com a horta. A explicação do objetivo do projeto de pesquisa para elas foi processual, emergindo das interações e da curiosidade das crianças diante da nossa presença nas salas referências. Percebemos que o aceite das crianças é fundamental para o estabelecimento da confiança na investigação, esse cuidado na abordagem das crianças é fundamental para a criação do elo entre pesquisador e participantes, situação descrita por Bastos (2018) em relação à sua pesquisa com crianças quilombolas também em território rural.

A direção da escola intermediou o contato com as famílias. A explicitação do projeto de pesquisa, a forma de participação das crianças e as assinaturas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), do Termo de Colaboração e do Termo de Cessão de Voz e Imagem ocorreram na sede da Associação dos Produtores Rurais da Bacia Hidráulica de Ceraíma, na Comunidade do Baú. Colocamo-nos à disposição das famílias, consideramos tanto as dificuldades de deslocamento, quanto a possibilidade de uma das mães utilizar o espaço da escola pela proximidade de seu local de trabalho para a assinatura dos documentos.

Na sequência, expusemos para todas as crianças da Comunidade Baú, participantes desta pesquisa, sobre o Termo de Assentimento. Numa linguagem acessível e imagética, apresentamos o processo metodológico participativo e os aspectos éticos, de proteção da autoria e do uso das falas, fotografias e desenhos para fins acadêmicos, bem como o sigilo de informações que se distanciam do objetivo da produção científica.

Carvalho e Santos (2022) discutem sobre a importância de as crianças serem informadas e consultadas em processos investigativos. Esse movimento põe em destaque a sua participação em decisões que lhe dizem respeito. Referendamos esta etapa nas Figuras 3 e 4, nas quais apresentamos alguns pontos relevantes do Termo de Assentimento da Criança e o momento de aceite das crianças após a apresentação.

Figura 3 – Pontos principais do Termo de Assentimento da Criança



Fonte: Produzida pela autora com imagens da plataforma Canva, 2024.

Figura 4 – Apresentação do Termo de Assentimento da criança



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Feita a apresentação, concordamos com Benjamin (2004, p. 248) que “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem” e, por este motivo, as consideramos como autoras e autorizadas a mostrarem suas culturas e seus territórios. O referido autor nos provoca a pensar que as singularidades das crianças e de seus territórios as tornam partícipes de um todo que constitui um povo ou uma

categoria geracional. Sabemos que sob qualquer prisma que olhássemos as crianças e as diversas comunidades teríamos um vislumbre de suas culturas.

No entanto, a nossa postura ética não fez distinção entre as crianças participantes e não participantes, tivemos o cuidado de apresentar o projeto de pesquisa para todas as crianças da escola, depois explicamos quais delas estariam mais diretamente vinculadas ao estudo, ainda tivemos o zelo de realizar a Arte do Assentimento (Rocha, 2023) com as 5 crianças, em dias e turnos diferentes, no parquinho da escola. Como forma de interagir com todas as crianças, fizemos uma tarde e uma manhã de sessão de brincadeiras e desenhos para envolver todas as crianças das turmas, sem fins de pesquisa. A Figura 5 mostra a arte produzida pelas crianças como resposta positiva de sua participação.

Figura 5 – Efetivação da Arte do Assentimento



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Assim, os cuidados com a ética atravessaram todo processo investigativo, desde o projeto até a finalização da investigação; contrariando aqueles que pensam na ética como uma etapa única que serve apenas para fins burocráticos. Essas ações se concretizaram nos dois espaços, na escola e na comunidade, onde ficamos atentas às sutilezas das expressões de aceitação, ou não, de participar dos contextos de exploração natural e social no decurso da pesquisa, usando o “radar ético”, conforme defende Skånfors (2009), para que as crianças fossem respeitadas em todo o processo.

Após essas ações, colocamos em prática o percurso metodológico que centraliza as culturas das infâncias como uma forma inteligível de a criança comunicar-se e se expressar a partir das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos em contextos de brincadeiras e, ao fazê-lo, ela também se apropria dos espaços físicos e/ou simbólicos reconstruindo-os e os ressignificando de acordo com suas produções culturais. Nessa perspectiva, são sujeitos produtores de culturas e de geografias, conforme enunciam autores como Sarmiento (2005), Vasconcellos, (2005), e Lopes, (2017). A Figura 6 apresenta a esquematização do nosso percurso metodológico e materializa nosso intento de visibilizar as crianças como coprodutoras dos dados desta pesquisa.

Figura 6 – Esquematização do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024.

Realizamos a primeira etapa na escola. As técnicas de observação não participante e participante alinhavam-se aos momentos estratégicos, nos quais as crianças atuavam sem intervenção de adultos. A chegada das crianças na sala referência, as brincadeiras no parquinho, no pátio e o cuidado com o canteiro de hortaliças da turma revelaram-se situações ímpares para observação. Nossa intenção era constatar, posteriormente, se as brincadeiras das crianças nos territórios interferiam, de alguma forma, nestes momentos observados na instituição. Essas observações foram registradas no caderno de campo, era comum as crianças aproximarem para saber o que estava sendo escrito sobre elas, ao tempo que ofereciam sua colaboração com a escrita por meio de desenhos. Essa relação colaborativa implica na sensibilização do adulto não

só para o reconhecimento das vozes das crianças, mas também para a identificação das heterogêneas formas de comunicação (Carvalho; Santos; Machado, 2022).

A cada etapa concluída, realizávamos cirandas infantis, estratégia utilizada pelo rico significado que emerge da presença das crianças na luta dos movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A ciranda infantil foi o primeiro atendimento organizado para as crianças em resposta às demandas das mães militantes, a fim de que pudessem participar da organização e ação de embate nos movimentos sociais, enquanto as crianças pensavam também criticamente sobre sua condição no acampamento. Nossa conversa com as crianças coaduna com essa concepção de que “[...] viver a ciranda é compartilhar de movimento com as mãos dadas, de pertencimento a uma coletividade, com consciência de classe” (Barcellos; Dal Ri, 2021, p. 151). Este momento foi crucial para discutir com os pequenos as anotações do caderno de campo, eles contribuíam confirmando, refutando ou ampliando a nossa compreensão das questões observadas.

A segunda etapa efetivada no território rural colocou-nos diante de algumas especificidades, tais como brincarem sozinhas em razão da distância entre as moradias e de possuírem apenas irmãos/ãs adolescentes, com exceção de uma delas que brinca com o irmão mais novo. As andanças com as crianças pelo entorno da barragem e Comunidade Baú, a fim de identificar o lugar mais divertido da comunidade, revelou que ele se restringe aos quintais das próprias casas, com raras exceções em momentos supervisionados por um adulto. Salientamos que essas andanças com as crianças não são neutras, conforme a tese de Gerson (2021), o caminhar livre e criativo com as crianças são modos de resistência e compõem uma atividade política que reduz o adultocentrismo na sociedade. Ainda acrescenta que a “caminhabilidade” contribui com o empoderamento infantil e a sua formação cidadã. O termo “caminhabilidade” (do inglês walkability) refere-se seu entendimento a um ambiente urbano favorável para o caminhar pela cidade. Embora esse conceito tenha sido aplicado a um contexto urbano pode, de igual modo, ser aplicado a contextos rurais sem prejuízo de seu sentido.

Nossas andanças com as protagonistas deste estudo alinhavam-se às tessituras teóricas de Gerson (2021), pois foi durante as caminhadas que as crianças deixaram vir à tona elementos e peculiaridades sobre seus lugares, ressignificando-os pela simbologia que lhes davam através das brincadeiras e das memórias afetivas o que, de algum modo, vinculam-se às práticas e saberes sociais e culturais de suas famílias. Nesse sentido, as andanças constituíram-se experiência de transformação do lugar e da paisagem, por meio dos significados que as crianças atribuíam a eles enquanto os atravessavam.

Após concluir essa etapa, fizemos cirandas infantis sobre os dados através das fotografias feitas por elas, estas foram impressas e expostas para observação sob diversas perspectivas, fossem amarradas com barbante nos galhos da mangueira, fossem colocadas sobre o tapete, ou ainda sobre almofadas dispostas na sala. As crianças puderam escolher a foto do local preferido para brincar e conversar sobre o que elas retratavam, sobre qual experiência levariam da escola para a comunidade e o que trariam da comunidade para a escola. Como já mencionado, as conversas informais com as mães e entrevistas com as avós ampliaram as informações acerca do território e os espaços organizados pelas crianças. Gobbi (2013) afirma que os desenhos e fotografias revelam a complexidade das crianças para ver o mundo e o recriar, isso foi evidenciado na dupla escolha que os meninos e as meninas fizeram em seus quintais, a primeira ao escolher um lugar específico divertido e a segunda ao escolher a fotografia que revela este lugar entre tantos outros fotografados. O mosaico dos lugares mais divertidos, na Figura 7, nos coloca diante do cotidiano das crianças, marcado pelo brincar como uma experiência cultural, na qual as materialidades da natureza são os achadouros da invenção.

Figura 7 – Mosaico dos lugares divertidos fotografados pelas crianças



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com as fotografias das crianças, 2025.

Na terceira etapa, apresentamos o conhecimento gerado em conjunto com as crianças, os entrelaçamentos entre os dados produzidos e as páginas que compõem o produto educacional, assim posto, elas participaram durante todo o processo que evidenciou as múltiplas expressões infantis nas cirandas, isso consistiu em trazer para cena as crianças e seus territórios-brincantes.



1.3 - “Aqui é muito liberto, né?”: Caracterização do lócus da pesquisa

1.3 “AQUI É MUITO LIBERTO, NÉ? CARACTERIZAÇÃO DO LÓCI DA PESQUISA

Ariel: Não pisa nas abóbora não, é do meu avó, ele briga. Vem por aqui... por esse carreiro a gente chega mais ligeiro... cuidado aqui tem muito espinho eles grudam na sandália... olha aí a barragem...cuidado para não afundar o pé, porque a sandália fica presa se puxar o pé quebra a correia da sandália.

Pesquisadora: é mesmo, a minha grudou!

Puxei as sandálias com cuidado seguindo as instruções de Ariel e segui filmando-a.

Ela abre os braços e diz:

Ariel: Aqui é liberto, né?

Nesta seção, apresentaremos/representaremos a caracterização dos lóci da pesquisa, os registros feitos pelas crianças durante as andanças, o diálogo sempre iniciado por elas, a foto de Ariel capturada do vídeo, elementos fundamentais para vislumbrar o entrelaçamento geográfico, social e cultural das crianças do campo a partir de seus quintais. Podemos perceber que, para as crianças, os quintais são o alicerce de seu território, onde se concentram as brincadeiras, invenções, afetos e aprendizagens. É a partir deles que os territórios se expandem, a escola, a comunidade, o distrito e a cidade dentro do contexto do Sertão Produtivo.

Em uma perspectiva local, o cotidiano infantil é atravessado por dinâmicas econômicas, sociais, culturais e ambientais advindas de uma organização espacial macro. Como sujeitos sociais, elas não vivem à parte dessas dinâmicas, pelo contrário, suas experiências estão vinculadas à realidade de uma coletividade que compartilha práticas, saberes e modos de vida.

Assim como Gerson (2021) teorizou no contexto urbano, o caminhar autônomo pelo campo com as crianças é uma experiência sensitiva, criativa, política e cultural. Enquanto caminham, as crianças narram seu cotidiano vivido, exploram cheiros e texturas, atribuem novos significados para as árvores, pedras, estufas, são criativas e inventivas. É uma experiência política, porque falam sobre o transporte escolar, as estradas, a escola e sobre a ausência de um lugar de lazer em sua comunidade. E, por fim, é uma experiência cultural, por compartilharem os saberes e práticas geracionais, que são explicitados enquanto andamos com ela.

Quando Ariel refere-se à liberdade de estar no seu território fala de pertencimento, de trocas culturais, de ausências de políticas públicas, de afetos e silêncios, de sutilezas do brincar. Só é possível ler este mundo infantil para aquele que se coloca primeiro na posição de escutar a criança.

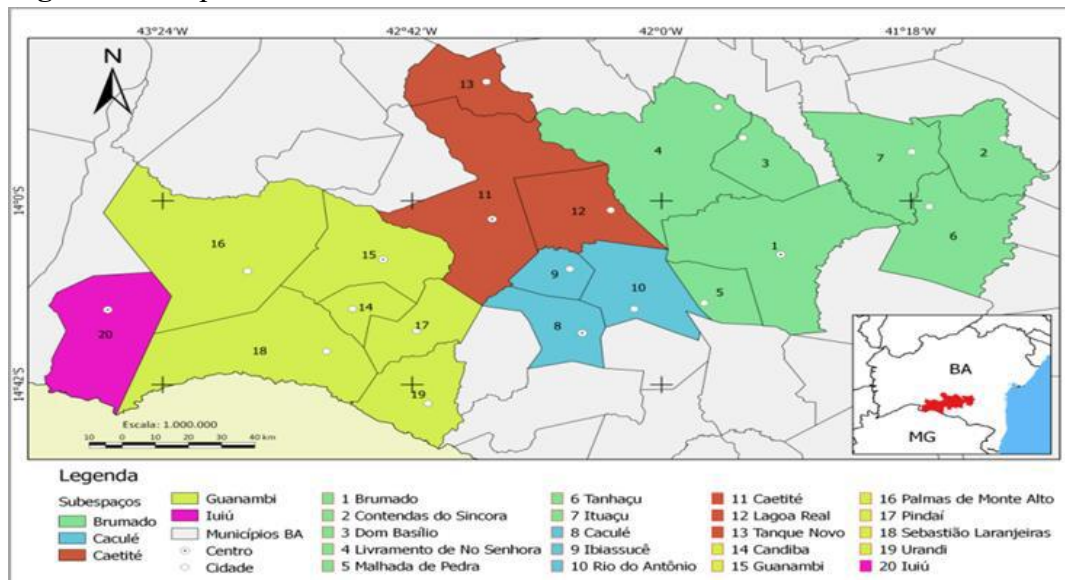
Desse modo, chamamos a atenção do leitor para as múltiplas vozes que aparecem nessa seção. Os depoimentos orais da Margarida e da Flor de Cacto, moradoras locais que antecederam a construção da barragem de Ceraíma, o senhor Beija-flor, funcionário do

DENOCS, que veio para reparar a barragem após o seu rompimento em 1960 e ainda as narrativas memorialísticas presentes na produção escrita de Cotrim (1999), Sena (2015; 2021), do filho do dono da fazenda Baú, Santos (2015), e do presidente da Associação de Moradores, cujas narrativas foram contribuições fundamentais para o resgate e compreensão da história local antes e depois da barragem, pois só podemos compreender o contexto atual mediante conhecimento do que fora outrora.

1.3.1 Caracterização do território: lóci da Pesquisa

O Território do Sertão Produtivo é caracterizado como rural devido às particularidades de sua população e aspectos socioeconômicos. Esse cenário é evidenciado pela expressiva taxa de população rural, que soma 210.174 habitantes, correspondendo a 45,6% do total. Além disso, em quinze dos vinte municípios que compõem o território, o percentual populacional rural é maior que o urbano. Conforme a Figura 8, na Bahia, existem vinte e sete Territórios de Identidade, sendo um deles o Sertão Produtivo. Localizado no Centro-Sul Baiano, o Sertão Produtivo é composto por 20 municípios, com 460.794 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010).

Figura 8 – Mapa do Território do Sertão Produtivo



Fonte: Silva, Lima e Bebé, 2016.

Com base no Plano de Desenvolvimento Territorial – PDTSP (Bahia, 2010), o Território do Sertão Produtivo foi originalmente habitado por indígenas tapuias e tamoios e, posteriormente, por remanescentes de diversas etnias, como botocudos, pataxós, camacãs,

maracás e imborés. Muitos desses povos originários foram dizimados, expulsos ou absorvidos como mão de obra para a agropecuária. A mineração também teve um papel fundamental na formação dos primeiros núcleos populacionais.

Nesse contexto, Guanambi é um dos vinte municípios que compõem o Território de Identidade do Sertão Produtivo. Localizado no interior da Bahia, possui uma área total de 272,366 km² e população estimada em 85.353 habitantes. Além da cidade-sede, possui três distritos: Morrinhos, Ceraíma e Mutãs. Distante 796 km de Salvador, Guanambi teve origem a partir do comércio e produção agrícola.¹

Considerada como polo regional, a cidade se consolidou na rede urbana a partir de dois momentos históricos importantes: a produção algodoeira nas décadas de 1970 e 1980 e a ascensão do comércio e prestação de serviços a partir dos anos 2000, após a crise do algodão. A centralidade da cidade se explica não apenas pelo crescimento das atividades comerciais, mas também pelos investimentos em educação e saúde nas esferas pública e privada (Pereira; Silva, 2014).

A dinâmica da cidade é fortemente marcada pela expansão da educação. As instituições de ensino superior fizeram com que Guanambi assumisse o comando e a expressividade como maior centro fornecedor de bens e serviços da região (Pereira; Silva, 2014). Apesar desse expressivo avanço no campo educacional, as crianças do campo ainda sofrem violência pedagógica implícita, pois as escolas ainda atuam como bolhas, não estabelecendo diálogo com os saberes e fazeres dos sujeitos do campo. Assim, os conteúdos se enquadram numa reprodução descontextualizada que afeta os estudantes e os coloca em posições inferiorizadas (Silva; Barbosa, 2023).

Além disso, Carvalho, Barbosa e Lima (2014), com base em dados empíricos, advertem sobre a importância do papel da escola na construção da identidade dos sujeitos do campo. Mendes (2019), ao analisar o Plano Municipal de Educação de Guanambi, assegura que há uma negação de direitos aos povos do campo que se efetiva na oferta de escolas e creches em territórios rurais. Por fim, Pereira, Carvalho e Silva (2025) denunciam os impactos negativos do deslocamento diário das crianças e estudantes para estudar em uma escola extracampo situada na cidade de Guanambi.

Assim, compreendemos que a educação do campo na cidade de Guanambi ainda tem um longo caminho para a efetivação da contextualização dos saberes e fazeres dos povos do

¹ Informações retiradas de http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

campo ao seu processo formativo. Inferimos que reconhecer as territorialidades e culturas infantis desde a Educação Infantil pode ser um primeiro passo rumo à garantia desse direito. É por essa via que salientamos que o reconhecimento do território tem implicações históricas, como é o caso da construção da barragem e o desaparecimento da Vila do Gentio, acontecimentos imbricados na vida das crianças que moram na Fazenda Baú.

1.3.2 A Vila do Gentio e a Barragem de Ceraíma

A estratégia de construir barragens para atender a necessidade de energia e água tem sido utilizada ao longo do último século. Esses empreendimentos hidráulicos se erguiam como símbolos da modernização e expertise humana para controlar e utilizar os recursos naturais. O ápice destas construções ocorreu entre as décadas de 30 e 70 e trouxeram impactos significativos no âmbito natural, social, cultural e econômico (Coutinho; Morais, 2018). Pontes et al. (2013) fazem uma leitura crítica das políticas agrícolas que afetaram o território brasileiro desde os anos de 1960, a implantação dos perímetros irrigados, na perspectiva dos autores, configura-se numa intenção geopolítica de expansão seletiva das fronteiras agrícolas, arquitetada pelo Estado.

Os perímetros irrigados são áreas delimitadas pelo Estado para implantação de projetos públicos de agricultura irrigada que, em geral, possuem significativo potencial agricultável, caracterizado pelos solos férteis, presença hídrica, clima favorável e abundante força de trabalho. Estes elementos conjugados às infraestruturas implementadas (canais, piscinas etc.) favorecem ampla produtividade agrícola (Coutinho; Morais, 2018, p. 2).

Os argumentos de Pontes et al. (2013) e Coutinho e Morais (2018) desvelam a intenção escamoteada na vontade das autoridades políticas de mitigar a seca do sertão nordestino com a construção desses empreendimentos. Neste sentido, as ações do órgão responsável, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), ao desterritorializar os camponeses seguem o mesmo padrão, pouca informação, expulsão forçada das terras, promessas parcialmente cumpridas sobre a indenização das terras e o sentimento de perdas materiais e culturais destes povos. A descrição do processo de construção da barragem de Ceraíma revela essas similaridades.

A paisagem da barragem de Ceraíma, com suas águas represadas entre morros, ilhas e plantações verdes que margeiam seu entorno, revela um cenário de aparente harmonia entre natureza e desenvolvimento. Essa beleza, símbolo de progresso para o município de Guanambi,

nos provocou a olhar para o lugar sob a ótica das crianças que hoje habitam seu entorno. Partíamos da hipótese de que, por viverem próximas, essas infâncias teriam um papel central na produção e significação das culturas infantis na Fazenda Baú.

Contudo, parece haver um distanciamento não só físico, mas também afetivo por parte delas que ecoa nas vozes dos adultos quando afirmam que a barragem não é lugar de crianças. A respeito dessa questão, Vasconcellos (2005) destaca que o lugar social da criança é determinado pelo mundo adulto e que cada grupo social constrói dimensões culturais que possibilitam a manifestação da subjetividade infantil relacionada ao espaço, daí emergir os quintais como espacialidade territorial adotada pelas crianças que são afastadas pelos adultos do perigo iminente da proximidade com a represa, com rara exceção, como já dito.

O desafio inicial foi a escassez de produções acadêmicas, por isso, focamos nos estudos disponíveis como a literatura memorialística dos herdeiros das terras negociadas com o Governo e os relatos das pessoas que presenciaram a Vila do Gentio desaparecer sob as águas do açude.

A barragem de Ceraíma foi construída sobre o que um dia foi a Vila do Gentio, um arraial formado às margens do Rio Grande (Carnaíba de Dentro), em terras conhecidas como Barro Branco. Segundo Santos (2015), ali viviam povos originários e Cotrim (1994) acrescenta que eram conhecidos como os “gentios”, mas suas origens eram dos tupinaés e dos pataxós. Ambos autores salientam a contribuição cultural e religiosa destes povos na formação dos povos na Vila do Gentio.

No decorrer dos anos, o povoado progrediu. A fertilidade da terra, o crescimento da pecuária e a presença da Igreja Católica fortaleceram o arraial, que foi elevado à categoria de Vila em 1810. Romarias, festas religiosas e laços comunitários marcaram as práticas cotidianas dos moradores. Contudo, esse modo de vida começou a se dissolver com a chegada dos primeiros engenheiros e trabalhadores do DNOCS.

Flor de Cacto, 89 anos, apesar de não ter concluído os estudos, seu envolvimento com a Pastoral da Terra a tornou uma mulher letrada, tornando-se, inclusive, representante do Brasil em um evento internacional. Ela recorda com precisão o sentimento coletivo da época:

Eu tinha uns 15 anos quando tive a tristeza de ouvir falar que iam fazer barragem. Nós ficamos preocupados quando chegou aquela multidão de gente caminhando. [...] Era um pesquisador e os engenheiros medindo a área e dizendo que aquilo tudo ali seria inundado. [...] Nós nos escondíamos, com medo daquele povo estranho (Flor de Cacto, 2025, informação verbal).

Dona Margarida, outra senhora com seus 90 anos e ainda muito lúcida, revela a dor dos prejuízos causados pela barragem:

O meu pai teve um grande prejuízo, aí veio a faixa seca, 200 metros acima de onde a água parava, tomou, disse que indenizou, mas meu pai não recebeu. [...]Na época quando abriu, o povo invadiu, acabou com tudo, os barrageiros veio e invadiu acabou com as chácaras, aí acabou com tudo, aí fez o loteamento, cada um arrumou o lote e sossegou (Margarida, 2025, informação verbal).

As memórias também estão registradas em livros como o de Sena (2021), que descreve o início das medições e as marcas das “picadas” abertas entre os pomares. O processo de construção foi longo e interrompido várias vezes até a obra ser concluída, anos depois de uma enchente romper a barragem inacabada, o que ocorreu em 2 de fevereiro de 1960, quando as águas das chuvas extrapolaram sua capacidade. A Vila, com suas histórias, sua igreja, seu cemitério e os lugares de brincar das crianças, foi submersa. Como diz o senhor Sabiá (2025, informação verbal), relatando o que ouvira de seu pai, até vaqueiros foram surpreendidos pelas águas, e um deles morreu afogado e ficou preso em uma árvore por oito dias.

O senhor Beija-Flor, ex-funcionário do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca-DNOCS, chegou à região em 1966 e relembra:

Quando nós chegou aqui, a barragem já estava quase pronta, eles taparam a galeria, em 1960, quando eles foi puxar a taba, a taba não saiu mais, aí o ano foi bom de chuva, quebrou bem na galeria. Nós vei tapar o buraco que fez e terminar, porque ainda não tinha terminado (Beija-Flor, 2025, informação verbal).

O ex-funcionário acrescenta que, após a finalização do açude, o DNOCS loteou as terras e passou o comando para a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF. A senhora Margarida (2025, informação verbal) amplia esta informação ao relatar que, na emergência e com a intenção de minimizar conflitos entre os ex-funcionários, desejosos de ocupar as terras, e os munícipes, antigos donos das terras indenizadas, um funcionário da CODEVASF apresentou documentos, explicitando quais pessoas teriam direito às terras demarcadas. Para a cidade de Guanambi, a construção do perímetro irrigado impulsionou a economia da cidade e da região, mas as marcas da perda da vila permanecem.

As palavras de Flor de Cacto, voz que atravessa gerações, torna evidente as consequências da barragem para a memória afetiva das pessoas do lugar: “[...] depois que a

barragem foi construída, a gente passava perto dela para ir trabalhar na outra banda. Dava um sentimento ruim, por causa dela tivemos que sair da roça onde nós morávamos. Tinha um laranjal onde nós brincávamos de pique esconder” (Flor de Cacto, 2025, informação verbal). A memória de Flor de Cacto ressoa na reflexão de Ecléa Bosi (2003) quando afirma que as nossas histórias de vida são marcadas por coisas que foram perdidas ao longo da nossa existência, elas são a base da identidade, por esse motivo a perda é uma fissura na alma.

Marques, Pereira e Pereira (2019) discutem depoimentos de uma ex-funcionária da CODEVASF, que afirma que o projeto do DNOCS era um projeto de Reforma Agrária, cujo objetivo era distribuir terras aos pequenos agricultores que não tinham terra para plantar. Em nossas entrevistas, Margarida (2025, informação verbal) problematizou a falta de critérios na distribuição dos lotes e ressaltou que muitos dos moradores da localidade tiveram que procurar outro povoado para morar, ou fixaram residência na Vila de Ceraíma. Flor de Cacto (2025, informação verbal) reafirmou o número elevado de pessoas que teve que construir suas casas na Vila de Ceraíma. Muitos, inclusive da família dela, reaproveitaram o madeiramento, as telhas e as portas das antigas casas para a construção da nova moradia.

Em linhas gerais, aqueles que foram beneficiados com lotes na margem da barragem têm um lugar privilegiado para sua plantação, uma vez que há possibilidade de irrigação com as águas represadas. O mesmo não ocorreu com outros moradores, os quais apenas no ano de 2021 tiveram água encanada do açude para o consumo. A avó de Bela, por exemplo, veio com a família para trabalhar como agregada nas terras, hoje tem um pedaço de terra para chamar de seu, onde construiu a sua morada.

Em diálogo com estes depoimentos, Coutinho e Morais (2018), Pontes et al. (2013) e Rocha e Lima (2018) analisam a política de irrigação projetada pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e executada pelo DNOCS em terras nordestinas, que favoreceu a desterritorialização dos camponeses. As implicações dessa situação se concretizam, primeiramente, na exclusão dos desapropriados no recebimento dos lotes e, depois, na obrigatoriedade de os agricultores aderirem ao modelo de produção, baseado no paradigma da revolução verde. Este modelo de produção engloba o uso de insumos mecânicos e químicos, agrotóxicos e seleção de culturas agrícolas com maior rentabilidade no mercado, desconsiderando os saberes historicamente construídos por estes povos.

1.3.3 O Distrito de Ceraíma e a Escola Municipal Agrícola de Ceraíma: uma intrínseca relação

A comunidade do Núcleo Habitacional do Perímetro Irrigado de Ceraíma teve sua origem a partir da chegada dos funcionários do DNOCS, quando se instalaram neste local para iniciar a construção do açude sobre o rio Carnaíba, conforme já mencionado. Com intuito de criar o projeto do perímetro irrigado de Ceraíma, o qual consistia na construção da barragem e na distribuição de lotes irrigados para os colonos, o vilarejo aos poucos se estruturava. Com o crescimento da população outras demandas surgiam. O grupo populacional deste território, antes em sua totalidade de camponeses, tornou-se diversificado com a migração, além dos colonos, estabeleceram-se funcionários do DNOCS, técnicos em agropecuária, entre outros que vieram residir no local (Mendes et al., 2004).

Para atender à necessidade de escolarização dos filhos da população, as esposas dos funcionários do DNOCS foram incumbidas da missão de educar. No entanto, o número expressivo de crianças mobilizou a comunidade frente às forças políticas da época, 1973, para a construção da Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma que veio a se tornar, em 2013, a primeira escola do campo reconhecida da cidade de Guanambi (Marques; Pereira; Pereira, 2019; Mendes et al., 2004).

Atualmente, a Escola Agrícola de Ceraíma atende da Educação Infantil, com turmas da pré-escola, aos Anos Finais do Ensino Fundamental, além do atendimento na sala de recursos multifuncionais para o público da Educação Inclusiva. Possui, ainda, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno, que acontece de forma híbrida para garantir a continuidade dos estudos aos jovens trabalhadores (Guanambi, 2023). As crianças da Educação Infantil e os estudantes são oriundos de diversas localidades.

Nessa ambiência de pluralidade, ao buscarmos (re)conhecer as especificidades dos territórios rurais que compõem a referida instituição, nos aproximamos de crianças concretas, locais, diminuindo a distância entre a escola e a comunidade, a criança e o conhecimento situado, o que resulta em relação horizontal com as famílias em seus contextos, seu tempo/espaço histórico (Silva; Barbosa, 2023). Em contrapartida, a criança idealizada, abstrata, fora do reconhecimento do seu território, é negligenciada e desvalorizada em seus processos históricos. As infâncias dessas crianças do campo nesse território perpassam pelo contexto histórico marcado pela construção da barragem – para os antigos proprietários, a “indenização ‘evaporada’ pelos caminhos da corrupção” (Sena, 2015, p. 112), e para os atuais proprietários,

a garantia de sobrevivência pelo cultivo de frutas, hortaliças e verduras na faixa seca acima da barragem.

1.3.4 Comunidade Baú: território de infâncias e memórias compartilhadas

Desenhada entre morros e margens recortadas pelo Rio Carnaíba de Dentro, a Fazenda Baú guarda nos seus recantos a geografia de uma infância que pulsa. Nas palavras de Sena (2015, p. 17), “[...] meia légua acima da Vila do Gentio, o Baú se estreita em um vale de duzentos metros, antes de abrir novamente para os ventos do sertão”, e é ali, nesse estreito abraço da terra, que se aninharam as memórias de sua infância e adolescência antes da construção do açude. Quando as águas da barragem invadiram o vale, as histórias da infância e da adolescência de Sena (2015, p. 112) se perderam entre promessas de indenização e cortes abruptos no mapa da antiga propriedade: “[d]isseram que dividiram a faixa seca em lotes de um hectare, mas muitos não receberam sequer um quarto do que lhes fora prometido”. Estas memórias da infância de Sena (2015) diferenciam-se do que, hoje, este local se transformou.

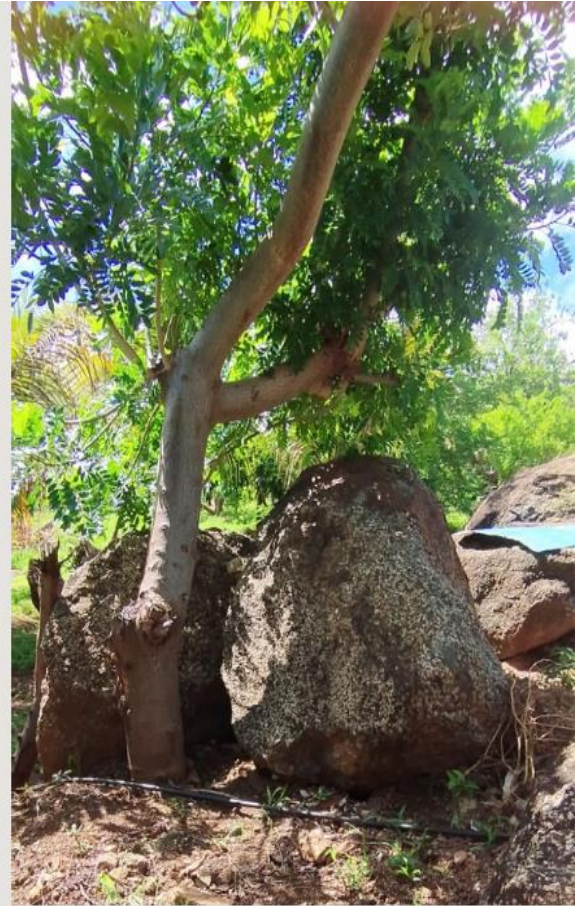
Essas memórias infantis nas terras do antigo Baú ganham outros contornos a partir da modificação da paisagem e, principalmente, de apropriação de um coletivo de crianças e famílias assentadas no entorno da barragem. Para as crianças participantes deste processo investigativo, a Comunidade Baú é o lugar de inventividade e diversão. Terra e flores transformam-se em bolos coloridos. Terra molhada e hortaliças se constituem mapas de cheiros. O menino vira vaqueiro. Gravetos e batatas-doces viram currais e animais. Bancadas de areias dividem o mundo real e imaginário do menino sem fronteiras. A pesca é um saber tradicional passado por gerações. É sobre essa paisagem circundante das águas que as crianças do campo constroem suas territorialidades e suas culturas.

Com a distribuição dessas terras, hoje, a Comunidade Baú abriga diversas famílias que, inicialmente agregadas, foram conquistando pequenos lotes e estabelecendo suas moradias. As famílias das crianças e o presidente da associação local relataram que a comunidade conta com uma Associação dos Produtores Rurais e uma Associação dos Pescadores. Em tempos passados, funcionou ali uma escola rural, onde a avó de Bela atuava voluntariamente como merendeira para garantir a educação dos filhos. As festas comunitárias giram em torno de São Benedito, padroeiro do lugar, ocasião em que se realizam cavalgadas, coexistindo as celebrações católicas com os cultos da Igreja Evangélica.

No campo, a produção agrícola é diversificada: batatas-doces, abóbora, maxixe, feijão, mandioca e hortaliças, comercializadas semanalmente na feira de Guanambi. A pecuária segue

um ritmo sazonal: o gado bovino é criado na estiagem e vendido ou abatido pelos vizinhos durante o período chuvoso, quando as vazantes dificultam a permanência dos animais. Os suínos, por sua vez, são tradicionalmente abatidos em festas juninas, enquanto os cavalos são mantidos para montaria e lazer.

Em relação ao saneamento básico, a comunidade conta com a coleta de lixo e o acesso à água encanada. Entretanto, mesmo estando localizada as margens da barragem de Ceraíma, a população só teve o abastecimento assegurado em 2021, evidenciando uma contradição histórica e social. Para que a rede fosse instalada, os próprios moradores que se uniram e abriram as cavas para a colocação dos canos, para viabilizar o direito fundamental, que só se materializou mediante o esforço coletivo. Atualmente, as águas do açude são destinadas à irrigação dos lotes rurais e suprimento de algumas comunidades circundantes, mas outrora, chegaram a abastecer a cidade de Guanambi e municípios vizinhos.



2. “EU BRINCO ALI”:
CONSTITUIÇÃO DOS
TERRITÓRIOS-BRINCANTES
NO CAMPO

CAPÍTULO 2 – “EU BRINCO ALI”: CONSTITUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS-BRINCANTES NO CAMPO

Nesse capítulo, defendemos a ideia de territórios-brincantes do campo a partir da ocupação das crianças dos espaços vazios e invisibilizados dos quintais. Lançamos mão do conceito de criança como sujeito produtor de culturas e geografias. Como ser social ela está imersa no cotidiano da sua comunidade, seu processo de pertencimento local se dá nas andanças pelos quintais e/ou auxiliando os adultos em suas atividades laborais. Se a criança transforma o quintal em território, o caráter brincante acontece por meio das culturas das infâncias, estas refletem os saberes culturais e a brincadeira como uma experiência cultural e de resistência.

2.1 QUINTAIS: ESPAÇOS PLURAIS APROPRIADOS PELAS CRIANÇAS

O mais legal aqui é o cavalo, eu já monto sozinho, meu tio deixa. Eu vou com ele tocar o gado para o curral. Mais eu brinco com meu irmão, meus brinquedo já fica debaixo do pé de manga (Homem-Aranha, 4 anos).

Eu brinco debaixo desse pé de manga de boneca. Eu pego essas sementes aqui e finjo que é comida. Eu entro aqui na estufa e finjo que é minha casa (Ariel, 4 anos).

Vou na gruna com minha mãe, eu pego as peda e brinco na minha casa, aí eu encho meu caminhão de peda. Eu gosto de subi nos monte de terra, tem muitos aqui de frente da roça (Menino Gato, 4 anos).

Quando meu pai vem molhar a roça de batata-doces, eu fico brincando na sombra com meus brinquedo, eu pego as batata e coloco no meu caminhão, faço cerca com os pauzinho e ai eu coloco meus cavalo e boi dentro. Depois eu dou batata para eles comer (Chase, 5 anos).

Eu fico com minha vó, minha mãe trabalha ni Ceraíma. Eu gosto de brincar de fazer bolo no jardim da minha vó. É aqui nessa sombra, e fica ai minhas boneca e minhas panela e eu pego terra e as flores para ser os ingrediente (Bela, 5 anos).

As narrativas das crianças sobre os seus quintais atestam como espaços potentes para a brincadeira. Pomares, bancadas de areias, rio, jardins, hortas, plantações de batatas-doces, feijão e outras leguminosas, bem como a criação de gado bovino, suíno e galinhas, fazem parte do cotidiano dessas crianças. A apropriação desses espaços através das brincadeiras e das atividades cotidianas de cuidado com a plantaço e com os animais constituem experiências singulares para as crianças.

Isso significa dizer que a especificidade da criança se encontra com a especificidade de cada quintal. Destarte, o modo de organização familiar dos espaços e condições geográficas tornam os quintais únicos. Do mesmo jeito, cada criança faz escolhas, acessa os espaços permitidos e não permitidos pelos adultos, ocupa-os por meio da brincadeira, ao ocupá-los transformam em territórios, conforme assegura Vasconcellos (2005). Nessa perspectiva, podemos dizer que nas margens da Barragem de Ceraíma existem diversas infâncias, diversos territórios dentro de uma única comunidade, essas configurações de espaço e relações intergeracionais pluralizam as culturas das infâncias.

São muitos atravessamentos que envolvem as brincadeiras e os quintais, estes fazem parte da memória afetiva de todos nós adultos. Quem não se lembra de um cantinho no quintal, seja no campo ou na cidade, onde a imaginação fluía e o tempo passava sem pressa? Seja uma experiência de comunhão com a natureza ou de alteridade, os quintais marcam as infâncias. Barros (2018) e Freire (2015) explicitam a suas memórias afetivas no contexto campesino e, de certa forma, como essas experiências foram fundantes na sua formação e concepção com o mundo.

Cresci brincando no chão entre as formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Barros, 2018, p. 18).

O poeta sul-mato-grossense, Manoel de Barros, escreve sobre sua infância livre em comunhão com as coisas simples da natureza, com aquilo que passa despercebido para o adulto, as miudezas para as quais a criança dá significado em suas brincadeiras. Assim como Freire (2015) aponta o quintal como o seu primeiro espaço no mundo, sua imediata objetividade, são reveladas a partir dos pomares, dos sons e aromas. O não “eu geográfico” se relaciona com os não “eus pessoais” demonstrando essa relação com o meio e os adultos, como condição de fomento da alteridade infantil.

O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários a eles se davam como espaço para seus cantares. [...]Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro “não eu” geográfico pois que os meus “não eus” pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma espécie

de bem-amada mãe negra que se juntara à família nos fins do século passado, menina ainda (Freire, 2015, p. 28).

Ambos autores apresentam os quintais como como territórios vivos, simbólicos e afetivos. Um rememora suas experiências infantis imbricadas na interrelação do eu-espço como forma de ler e pertencer o mundo. A subjetividade é tecida em meio ao canto dos pássaros, a sombra das árvores frutíferas e no compartilhar a vida coletiva com o outro que é diferente. Para o outro, a infância é o encontro da poesia com o quintal, este como propulsor da curiosidade e inventividade garante que a comunhão sobrepuje os comparamentos.

Nossa argumentação baseia-se nos estudos de alguns teóricos da Geografia e da Geografia da Infância, para compreendermos como se dá o processo de territorialização dos quintais. Entender e analisar o território é uma incumbência da Geografia, este é resultado de um “[...] contexto complexo, cíclico e instável, baseado na lógica do sistema capitalista” cuja organização espacial advém de diversos sistemas de produção e das atividades desenvolvidas pelas pessoas no território (Rocha, 2011, p. 31). Na década de 1970 e no decurso de 1980, deu-se o início movimento da renovação da Geografia, tal movimento opunha-se à tendência de centralidade no empirismo e nos estudos regionais, rompendo, assim, com o pensamento pautado em uma perspectiva positivista e determinista. Assim, assume-se uma visão mais abrangente, “[...] integrando em suas análises o ser humano, a sociedade e a natureza (Rocha, 2011, p. 31).

Claude Raffestin foi o pioneiro no Brasil a elaborar sua abordagem territorial, fundada na realidade material. Suas concepções fundamentam-se “[...] no poder centrado na atuação do Estado bem como em suas relações com a vida cotidiana” (Rocha, 2011, p. 31). O poder do Estado em uma sociedade capitalista traz implicações nos modos de vida das pessoas, de igual modo, as relações sociais estabelecidas no campo refletem a luta histórica dos povos do campo e também das crianças, por terra, reforma agrária e a contenção do capitalismo. São forças contrárias que produzem múltiplos territórios.

Almeida e Siqueira (2023, p. 4) nos alertam que a luta camponesa não é algo feito e constituído só na adultice social, ela faz parte da vida dos camponeses em todas as temporalidades: “[a] infância no/do campo é, desse modo, tempo social de luta que pode ser vivenciado pela criança por meio do repertório das brincadeiras de faz de conta que faz parte da rotina dos meninos e meninas que vivem no campo”. A criança cria seu próprio mundo, por esse motivo, não podemos olhar para ela deslocada da sociedade e das lutas do campo. Esses sujeitos estão inseridos nesta dinâmica social, vivendo e sentindo seus efeitos, isso porque os

direitos e cidadania não existem apenas como leis escritas, elas têm pontos de intersecções entre a cultura e seus símbolos e, por este motivo, as atravessam como sujeitos sociais.

Em relação aos quintais da comunidade Baú, são espaços ocupados por crianças e adultos. São centrais no fomento das atividades laborais que sustentam a família e as crianças estão presentes e participam das plantações e da alimentação dos animais. Para além disso, as crianças têm uma variedade de frutas no derredor da residência, flores nos jardins que se misturam com as flores do campo que vão crescendo disputando com as demais plantações o molhado do solo. Esses espaços visíveis fazem fronteiras com os espaços *invisíveis* aos olhos dos adultos, uma geladeira descartada, uma estufa sem uso, um rochedo próximo da casa, brinquedos fixos debaixo da sombra de algumas árvores; são nesses espaços que as meninas e meninos criam modos de pensar o mundo.

Raffestin (1993) destaca que o termo espaço e território não são sinônimos. O espaço antecede o território. Com base nesse pressuposto, podemos afirmar que os espaços são transformados em territórios quando as crianças passam a incorporá-los em suas brincadeiras. O espaço transforma-se em território a partir da ação sujeito social se apropria, ou territorializa, o espaço. Desse ponto de vista, há um processo dinâmico e contínuo na produção do território quando alguém o organiza, habita, usa, domina ou dá sentido.

Haesbaert e Limonad (1999) afirmam que o homem nasce com o território e o território nasce com o homem. A relação de interdependência entre a existência do homem e do território, corrobora com o argumento de Almeida e Siqueira (2023, p. 13), quando frisam que a criança do campo estabelece relação com o seu território, “[...] com suas famílias, com as comunidades de agricultores/as, vivenciando a cultura do campo, a criança vai construindo o *ethos* da vida e das suas contradições”. Assim, a identidade infantil é tecida nesse cenário de comunidade, território e cultura.

Santos (1999), por sua vez, apresenta o conceito de território usado, onde se estabelecem vínculos, onde se constroem identidades, onde o espaço se transforma em morada. Ao ocupar e delimitar um espaço, o sujeito também se deixa marcar por ele. Isso significa que o território está além da definição da extensão de terras e dos seus limites, mas é um espaço em movimentos, construído pelas práticas sociais, econômicas, culturais e simbólicas das que nele vivem.

Na perspectiva de Tuan (1983), o conceito de espaço e lugar se entrelaçam a partir da experiência humana. Segundo ele, o movimento dialético entre espaço e lugar para os seres humanos se explica pela necessidade de equilíbrio, visto que o espaço representa a possibilidade e a liberdade, permitindo que o indivíduo se expresse e explore. Já o lugar oferece segurança e

identidade, permitindo que as pessoas se sintam enraizadas e parte de uma comunidade ou de um contexto social. Estes dois elementos se complementam, o espaço dá abertura para ação enquanto o lugar proporciona estabilidade e segurança.

A partir dessa linha intelectual, os estudiosos da Geografia da Infância concebem as infâncias como novo campo de investigação e assumem o desafio de “[...] construir caminhos, alcançar teorias, tecer interpretações sobre a nova *terrae incognitae*, que agora não se constitui mais como lugares nunca visitados, espaços distantes do território europeu e de outras nações [...]” (Lopes, 2013, p. 3).

[...] O espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o espaço se constrói. Nessa construção o espaço é suporte. Donde se conclui que todo lugar é espaço, mas o espaço é apenas em potencialmente um lugar. Um suporte à espera de uma força inaugural da cultura que o fará lugar (Vasconcellos, 2005, p. 78).

O espaço vivido não é apenas físico, geográfico ou externo, a exemplo dos quintais, eles não são alheios, vazios de sentido, uma mera extensão das residências, ou seja, não é somente plano objetivo do espaço. Pelo contrário, a objetividade se complementa com a ideia de que o espaço também é psicológico, simbólico, afetivo e cultural. As relações que são estabelecidas no espaço são repletas de memórias, emoções e histórias. De fato, os quintais e as margens da barragem, usados como espaços modificados, atravessam gerações, assim ocorre/ocorreu às margens da barragem de Ceraíma. Cada pessoa se conecta ao espaço de forma única, o que significa que a nossa ação transforma o lugar na medida em que imprimimos nossos valores, símbolos e afetos (Vasconcellos, 2014).

Assim, os quintais do entorno da barragem de Ceraíma são espaços potenciais para serem transformados lugares de pertencimento. São territórios-brincantes, nos quais o protagonismo das crianças reverbera, através das brincadeiras, da inventividade, da criação e dos saberes culturais de sua comunidade.

2.2 “EU BRINCO FAZENDO OS CERCADOS PARA COLOCAR MEUS BOIZIM”: AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA

Figura 9 – Território-brincante do Homem-Aranha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os quintais do entorno da barragem de Ceraíma são espaços potentes para a produção e significação das culturas das infâncias. Escalar, correr, imaginar, pescar, molhar, amassar, catar, balançar, criar são verbos que refletem fazer no dia a dia dessas crianças do campo. As fotografias do Homem-Aranha na Figura 9 ampliam o nosso olhar para os quintais como espaços propícios para a criação. Brincar debaixo da mangueira, molhar a terra, fixar os gravetos para construir o seu curral é uma forma de satisfazer o seu desejo de inventar narrativas e de expressar os saberes culturais de sua família e/ou comunidade. Nesse sentido, reconhecemos que a brincadeira e os saberes culturais das crianças do entorno da barragem de Ceraíma são aspectos que compõem as culturas das infâncias em seu território.

Fernandes (2004) realça que a base da cultura infantil das “Trocinhas” era social e que os elementos que as constituíam eram de natureza lúdica, aprendidos entre as crianças em suas interações na rua. Há uma divergência do estudo de Fernandes (2004) se comparado ao nosso, considerando que as crianças em seus territórios têm pouco contato com outras crianças da mesma idade, no entanto, o território, assim como a rua, propicia o encontro, no nosso caso, das crianças com os adultos e, por conseguinte, com os saberes culturais.

No tocante às culturas da infância produzidas no território, podemos refletir com Sarmento (2005, p. 373) que “[...] estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para

as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações”. Barbosa (2014) concebe o termo *culturas*, no plural, e convoca-nos a pensar nas diversas infâncias e versões de crianças. Segundo a autora, as *culturas* das infâncias traduzem a forma como as crianças produzem culturas na sociedade.

Para Borba (2007), o conceito de culturas da infância alinha-se ao conceito de agência, ou seja, implica na oportunidade que as crianças encontram de fugir do controle e ação dos adultos e criarem formas peculiares de atuarem no mundo. Nesse sentido, reconhecemos com base em Fernandes (2004), Sarmiento (2005) e Barbosa (2014) que as culturas das infâncias têm como expressão máxima a brincadeira e o modo como as crianças do campo vivem experiências lúdicas e únicas em seus quintais. Entretanto, em nosso contexto, as interações são intergeracionais, mas, de igual forma, são produtoras de culturas das infâncias, pois reconhecemos que a pluralidade tanto das infâncias quanto das formas de ser criança nesse território rural é resultado de todo o contexto sócio-político e histórico em que as crianças ressignificam suas interações com os adultos, recriando-as de forma peculiar quando brincam sós ou quando interagem com os pares na escola.

O brincar das crianças reflete a vida social e implica a forma como a criança expressa e interpreta o mundo. Bichara (2009) afirma que o brincar representa uma possibilidade singular de interação para os humanos desde a mais tenra idade. Para Vigotski (2008), enquanto a criança brinca, cria um mundo simbólico resultante das suas experiências sociais. A brincadeira tem um caráter simbólico, conecta diretamente com a função da imaginação infantil. Apesar de se apoiar na imitação das experiências observadas, a brincadeira não se restringe à repetição do vivido. Os elementos da experiência observada não são reproduzidos da mesma forma, mas são reelaboradas de modo criativo, constituindo combinações que dão origem a uma nova realidade ajustada aos anseios e desejos infantis. Portanto, a brincadeira possibilita que outros mundos possíveis sejam criados, em que a imaginação se firma como potência criadora crucial para o desenvolvimento infantil.

Neste interim, se o brincar é fundante para o desenvolvimento da interação social, é preciso reconhecer que as crianças atribuem seriedade às suas brincadeiras. Mesmo em atividades que, aos olhos dos adultos, não seriam identificadas como lúdicas, as crianças imprimem um caráter de diversão, dando novos sentidos.

Em primeiro lugar, é sensato evitar criar a dicotomia entre o lúdico e não-lúdico. Na experiência cotidiana com crianças, isso raramente é possível. Atividades como estudar, aprender uma habilidade, trabalhar etc., muitas vezes são realizadas com se fossem brincadeiras, ou mesmo no desenrolar das

brincadeiras. Por sua vez, determinadas brincadeiras são desenvolvidas com maior “seriedade” como se fosse a própria atividade real, a exemplo das brincadeiras de mãe e filho, construções, etc. (Bichara et al., 2009, p. 3).

O excerto de Bichara et al. (2009) corrobora com o que Borba (2009) explicita sobre a brincadeira como uma experiência cultural. Segunda a autora, as crianças não só expressam e comunicam suas experiências através do brincar, mas também as (re)produzem a partir do seu reconhecimento de partícipe de um grupo social e um contexto cultural. Dessa forma, “[o] brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (Borba, 2009, p. 47). A exemplo disso, temos o brincar de Chase na beira da barragem, quando ele reproduz interpretativamente o pai trabalhando na roça de batatas-doces, carregando o caminhão para vendê-las na feira, ou as utilizando para alimentar os animais. Nesse caso, o processo de invenção deste menino extrapola o uso convencional dos tubérculos.

Borba (2009) ressalta que, como fenômeno cultural, a brincadeira carrega conhecimentos, práticas e artefatos que foram produzidos e acumulados pelas pessoas ao longo do tempo, no âmbito social e histórico específico. Representa, dessa forma, um acervo comum que serve de base para as crianças brincarem em conjunto. Assim, a brincadeira é produto e prática social, ou seja, ela faz parte de um patrimônio coletivo que as crianças acessam. A cultura infantil é a ação da criança criar, transformar e dar novos significados ao mundo e à própria cultura.

Almeida e Siqueira (2023) reforçam a ideia de que as crianças não estão apenas crescendo em meio à cultura e trabalho no campo, elas participam, de modo direto ou indireto, das lutas sociais e políticas de suas famílias e comunidades. Elas são atores sociais, e a brincadeira é um ato de liberdade, de transformar o real e aprender a lidar com a vida no coletivo. Através do brincar, as crianças podem questionar estruturas sociais ao seu redor. Brincar seria, então, uma forma de resistência. Nas palavras dos autores,

[o] outro aspecto a ser reafirmado diz respeito a brincadeiras como dispositivos emancipatórios das crianças do campo, [...] para o futuro. Por se constituírem um espaço mais coletivo, com atividades que envolvem menos elementos estruturados, pela riqueza que os materiais da natureza podem oferecer para o ato da brincadeira e por ser espaço de sociabilidade e cultura, as brincadeiras no campo podem ajudar as crianças a desvelar as consequências desse tempo histórico marcado pelo imperativo do *ter* em contraposição ao *ser* (Almeida; Siqueira, 2023, p. 16, grifos dos autores).

Assim posto, a brincadeira das crianças do campo é imbuída dos saberes culturais que refletem a vida em comunidade. Visibilizar as brincadeiras nos territórios rurais implica em trazer para a cena a criança como sujeito de direito e protagonista, um protagonismo que não é só individual, mas também coletivo, por representar um grupo social maior, ligado às lutas e movimentos comunitários para continuar permanecendo no campo. Também possuem a heterogeneidade como indicativo de serem únicas no modo de ser e de viver suas experiências. Segundo Brito e Marques (2021, p. 5),

[o]s saberes culturais das crianças trazem marcas das vivências e das identidades das crianças e dos contextos socioculturais em que estão inseridas. Não são e nem podem ser padronizados por uma cultura homogênea, uma vez que correspondem a heterogeneidade do ser criança e das culturas infantis e adulta.

As referidas autoras apontam a família como o primeiro espaço para as crianças iniciarem a construção de seus saberes. Esse processo acontece no cotidiano, nas interações com as outras pessoas, nas brincadeiras, nos jogos, na imitação e na oralidade. São saberes que se renovam a cada experiência e na relação vivida. Brincadeiras, rotinas e as experiências diárias tornam-se caminhos para o diálogo com elementos culturais das infâncias.

Assim, as crianças se aproximam intensamente da cultura local, retomando e recriando narrativas tradicionais, histórias antigas, mitos, lendas e superstições que fazem parte do seu universo cultural. Nesse sentido, o contexto e as experiências vividas reverberam em suas múltiplas formas de expressão (Marques; Brito, 2021). No caso do Homem-Aranha, seu contato diário com a boiada, cavalos e cercas aparece não só como um saber cultural, mas como expressão na sua brincadeira e como escolha que o representa na escola, o que justifica a demonstração desse gosto por equinos e bovinos no desfile de cabelo maluco da escola. Então, é possível inferir que os saberes culturais, as brincadeiras e os quintais inter-relacionam-se na produção, significação e ressignificação da cultura produzida pelo Homem-Aranha.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS-BRINCANTES DO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA

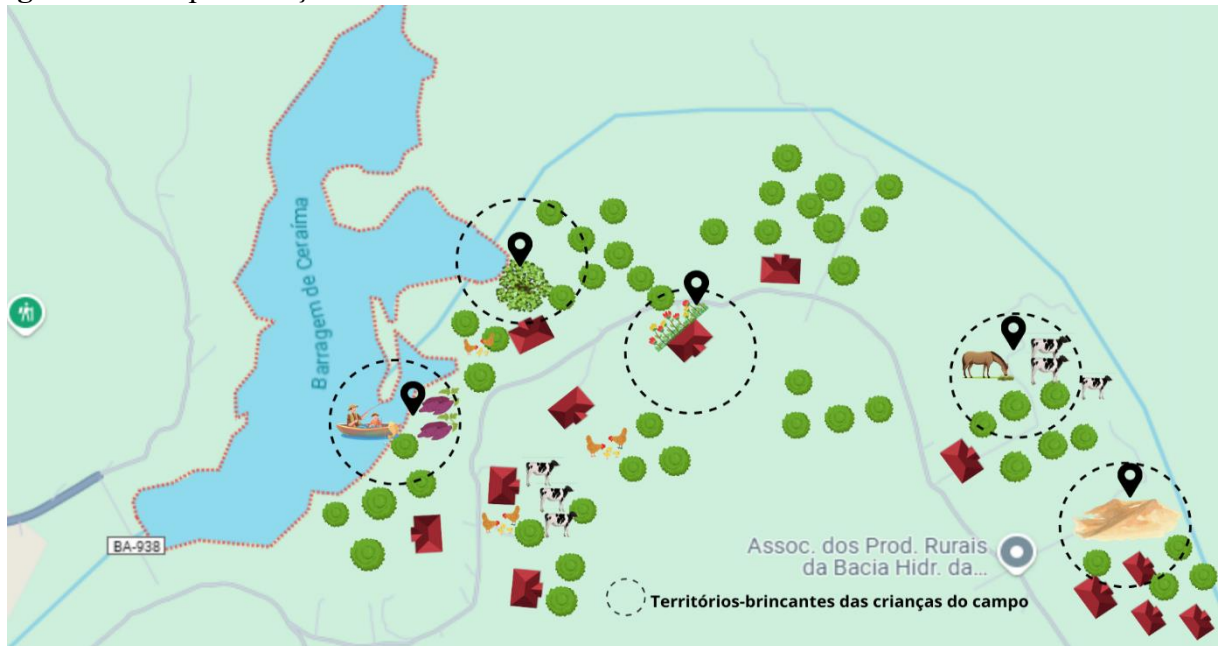
As nossas andanças com as crianças no entorno da barragem de Ceraíma foi uma experiência marcada por descobertas. Quando propomos a existência territórios-brincantes neste território rural (Comunidade Baú), estamos afirmando que há uma forma peculiar de ser criança e de viver a infância em um cotidiano marcado pelas águas, pelos modos de viver em

coletividade, pelo trajeto até a escola, pela geografia da comunidade, pela ausência de espaços públicos de lazer que contemplem essa faixa etária das crianças participantes da pesquisa. É oportuno mencionar que pouco se sabe sobre os impactos da construção da barragem para as infâncias. Supomos, amparadas pelos depoimentos dos(as) idosos(as), que as brincadeiras nas infâncias deles, antes do represamento das águas, permanecem vivas em suas memórias, como quando mencionam as águas da chuva que molhavam a terra seca, deixando subir o cheiro gostoso da entrada das águas, quando empossavam no baixio, formando uma lagoa temporária que servia de leite para a menina.

É nesse contexto específico que reafirmamos que os territórios-brincantes do campo visibilizam uma criança-sujeito capaz de nos fazer (re)pensar a escola do campo e a comunidade. Essa ótica entrelaça aos pressupostos defendidos por Lopes (2022) a respeito de como a criança enquanto sujeito histórico social alia-se à condição geográfica da infância. Os desdobramentos se pautam em três argumentos fundamentais: em primeiro lugar, o espaço é a dimensão crucial para vermos as crianças como sujeitos protagonistas no âmbito social; em segundo lugar, diz respeito ao ser e estar no mundo, como um processo de humanização infantil; por fim, faz referência de como nós, de modo individual e coletivo, percebemos o espaço.

O vislumbre da criança como sujeito histórico traz implicações para essas crianças do entorno da barragem, perpassadas por uma sucessão de infâncias que as antecederam neste espaço. Lopes e Suarez (2018, p. 499) reforçam que o nascimento de um bebê em um determinado local traz imbricadas a “[...] história individual e coletiva, embaçando limites, divisas, encontros, centralidades, confins e outros atributos geográficos que compõem a existência de todos nós. A Figura 10 mostra o mapa dos territórios-brincantes, que foi construído a partir das andanças com as crianças. A demarcação dos territórios-brincantes a partir dos lugares divertidos apontados pelas crianças coaduna com o que afirma Vasconcellos (2014): o espaço geográfico não é vivido da mesma forma por todas as pessoas.

Figura 10 – Representação dos territórios-brincantes da Comunidade Baú



Fonte: Google Maps. Adaptado pela pesquisadora, 2025.

Neste mapa modificado por nós, a Comunidade Baú conforma-se espacialmente no entorno da barragem de Ceraíma, onde as moradias se distribuem de maneira dispersa, seguindo uma lógica familiar e territorial. As residências mais próximas entre si pertencem a membros de uma mesma família, enquanto as moradias mais distantes pertencem a vizinhos que não mantêm grau de parentesco próximo. Uma única via não pavimentada atravessa o território, funcionando como eixo de circulação e divisão. De um lado, estão as casas cujos quintais se misturam com a margem do reservatório; do outro, encontram-se as moradias próximas aos morros, onde alguns moradores criam gados e cavalos.

Nesse âmbito, os territórios-brincantes são todos espaços nos quintais que as crianças ocupam para brincar. Geralmente, os territórios-brincantes usados com mais regularidade ficam próximos às residências, como é o caso de Ariel, Bela, o Menino Gato e o Homem-Aranha. Diverge dos demais, o território-brincante de Chase, que localiza-se debaixo da laranjeira, próximo à barragem e à plantação do pai. Há também outros territórios-brincantes localizados pelo quintal: as árvores que as crianças escalam, os rochedos próximos a casa. Podemos pensar essa flexibilidade e mobilidade no território a partir do interesse das crianças, a partir da compreensão de Rocha (2011, p. 34) à luz de Sack (1998).

O território, é uma área geográfica de controle e está sob o poder ou autoridade de um grupo social, que o organiza e planeja de acordo com seus interesses.

Assim, o território é moldado conforme a dinâmica social de cada grupo. Dessa forma, o território ganha flexibilidade e mobilidade, no espaço, podendo mudar de lugar e até mesmo de limite, conforme o planejamento e uso que lhes forem dados.

Essa proposição apresentada por Rocha (2011), no nosso entendimento, conecta a ideia Tuan (1983), quando assevera que espaço e lugar são termos próximos que incidem sobre experiências comuns. Para ele, nós queremos a segurança do lugar e desejamos a aventura que o espaço pode nos oferecer. Espaço e lugar são conceitos que se complementam, isto é, o espaço quando vivido, conhecido e carregado de significado, pode se transformar em lugar. Enquanto que o lugar por sua estabilidade, nos faz desejar e explorar o espaço.

As relações de espaço e lugar: o significado de ‘espaço’ é mais abstrato do que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar; podem igualmente falar das qualidades locacionais do espaço. As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensamos o espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (Tuan, 1983, p. 1).

Vasconcellos (2005), à luz de Tuan (1983), diferencia espaço de lugar. O espaço é movimento, o lugar é pausa. De fato, o espaço começa indiferenciado, à medida em que atribuímos sentidos ele se transforma em lugar. Neste ínterim, o lugar existe a partir das pausas que nós fazemos no espaço, no entanto, o lugar não resulta de uma pausa inerte, mas por meio da efetivação da ocupação simbólica e material.

Outrossim, Lopes (2008, p. 8) percebeu a estreita relação entre lugar e território: “[...] para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”. Logo, as crianças se movimentam e subvertem a lógica espacial, reconfigurando-a ao seu modo.

Entre movimentos e pausas, entre espaços vazios e usados é que as crianças do campo produzem um território em que as experiências infantis são construídas no liame entre território e culturas infantis. Dessa forma, essa relação está intrinsecamente ligada à cultura e ao convívio social que, no decorrer do tempo, foi construindo um pertencimento ao local e fazendo com que as pessoas fizessem parte da história do lugar. É nessa conjunção entre território e brincadeira

(as crianças dão um caráter lúdico às atividades laborais feitas com as famílias) que se dão as territorialidades.

Feitos esses argumentos, os territórios-brincantes são impulsionadores das culturas infantis. Ganham significância quando as crianças produzem territorialidades e daí emerge as culturas das infâncias (Maletta; Silva, 2020; Vasconcellos, 2006). Assim, o território-brincante é movimento. É onde os pequenos circulam buscando sementes, folhas, areia, água, vasilhames descartados, gravetos e conchinhas, nada as impedem de fazer “pausas” por estes múltiplos espaços e brincar escalando árvores, transformando geladeira velha em ônibus, a telha em patrol para pegar areia.

O território-brincante também é pausa. É onde a criança faz pouso para brincar, é o seu reduto. É organizado à sombra de uma árvore, em meio ao jardim, entre crotons, no canto da casa. É para este lugar-território, eleito entre tantos outros à sua disposição, que elas levam seus brinquedos industrializados, as materialidades naturais e os descartados que lhes servem para diversas brincadeiras.

Percebemos que as crianças se movimentam nos quintais ou territórios-brincantes sozinhas e exploram lugares pouco visitados ou proibidos. Elas detêm saberes sobre o ciclo de germinação das plantas, floração e colheita, sobre adubo natural e irrigação. Também conhecem sobre animais peçonhentos como escorpiões e cobras, sabem alimentar os bichos, bovinos, equinos, suínos e aves, sabem sobre montaria, sobre se equilibrar no barco e içar o peixe. A mobilidade é intencional, “[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior” (Benjamin, 1984, p. 77), elas usam o território, as materialidades naturais, para transformar o simples em experiências lúdicas.

Figura 11 – As andanças de Ariel pelo seu quintal rumo à barragem



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

2.4 MOVIMENTOS E PAUSAS

Ariel tem, em seu território-brincante, hortas e um pomar que liga a sua casa com a residência de sua avó paterna. A água bombeada em micro círculos toca a terra adubada com esterco e as folhas do cheiro-verde, das couves e verduras exalam cheiros. Ela me guiou como se estivesse à mão um mapa de fragrâncias gustativas. Durante nosso percurso, colheu flores do campo e as cheirou para, logo em seguida, me oferecer; acabei com uma coleção delas de diferentes formatos e cores variadas. O aroma da jaca, das laranjas e dos umbus nos chegaram à medida em que caminhamos. O aroma de peixes e do barro que se forma entre a terra e a água da barragem também foi percebido. Ariel justificou que só pode ir até lá na companhia de um adulto, geralmente vai com seu avô e aproveita para pegar conchinhas.

A menina narrou enquanto caminhava, falou do amontoamento de esterco para colocar nas hortas. Fez pausas no território-brincante e disse: “Tá vendo aquele lugar (apontando para a estufa) minha mãe não usa mais, agora é minha casinha, eu brinco de abrir e fechar a porta”

(Ariel, 4 anos, 2024, informação verbal). Em meio aos nossos diálogos, ela compartilhou seus conhecimentos adquiridos nas relações intergeracionais.

Falou também dos lugares proibidos:

Não posso brincar ali [apontando para o lugar onde o botijão de gás é guardado] porque tem escorpião. Não posso plantar na horta, não é toda hora que minha mãe deixa. Não posso pegar as folhas de alface nem as berinjelas, minha mãe só me dá quando elas não tá muito boa, mas às vezes eu pego escondido ou eu pego essas folhas [aponta para uma planta diferente da alface] e finjo que é. Aí eu vou brincar de casinha (Ariel, 4 anos, 2024, informação verbal).

Debaixo dos galhos baixos da mangueira em frente à sua casa, Ariel brinca com bonecas, panelinhas, objetos descartáveis. É o mundo de sua autoria. Caminhar com Ariel foi uma experiência olfativa. A representação das dimensões vividas, como os cheiros espalhados pelo território, atesta a relação íntima entre a menina e o meio/contexto geográfico, uma relação de coexistência. Essa unidade vivencial ratifica que “[...] a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem” (Lopes, 2012, p. 11). Por esta razão, Ariel é capaz de produzir de forma singular, de representar o mundo e de contribuir para a transformação dos espaços-territórios-brincantes.

Os movimentos e as pausas de Ariel constituem uma cartografia simbólica traçada pelos cheiros que a envolvem em seu quintal. Embora seja a nossa perspectiva, a partir do passeio dirigido, visto que não solicitamos da criança uma representação pictográfica dos cheiros do seu quintal, nosso olhar sensível, atrelado à sua autonomia espacial, nos fez perceber relações lógicas e a autoria desse mapa invisível que não foi traçado da perspectiva do adulto com os quais dialoga, tampouco nossas.

O fato de Ariel apontar os cheiros como marcos referenciais no seu quintal traz similaridades com um trabalho fomentado por Lopes e Suarez (2018) em uma cidade alemã, onde duas crianças, estando pela primeira vez naquele local, sinalizaram, a pedido do pesquisador, quais seriam os marcos referenciais do centro da cidade. Suas escolhas foram uma estátua de urso e a maquete da própria cidade, ambas localizadas na mesma rua, uma das centrais. O pesquisador constatou que esses referenciais apontados pelas crianças não aparecem nos mapas impressos, os quais privilegiavam apenas pontos de cunho turístico. A indicação das crianças alemãs, mesmo sendo solicitada pelo pesquisador, resultou em uma resposta inusitada. Em nossa pesquisa não houve solicitação, apenas a de que ela nos mostrasse o seu lugar de brincar. A indicação dos cheiros insistentemente apresentados pela criança nos instiga a

vislumbrar a lógica infantil de conceber o espaço a partir de sua percepção olfativa, em que o aroma das hortaliças é importante, porque não só marca sua infância, mas dá condições para sobrevivência de sua família.

Por outro lado, a horta também é um território de disputa, e Ariel insiste com a mãe para usar este espaço, ora permitido e ora não permitido. A horta é lugar para o trabalho, no qual a criança tem pouca participação. Enquanto mostrava este lugar, ela reproduzia interpretativamente falas que nos alertam para não pisar nas hortaliças, possivelmente as mesmas que lhes são direcionadas pelos adultos com os quais convive. No entanto, o embate com a mãe para adquirir as folhas de alface e as verduras, o impedimento de tê-las, não é empecilho para continuar a brincadeira.

O movimento e a pausa constituem os territórios-brincantes. Conforme reflexões de Vasconcellos (2006; 2014) e Lopes (2008), o território-brincante é um espaço lúdico no qual acontece a apropriação do espaço permitido e proibido. Em meio as disputas e insurgências, as crianças criam suas territorialidades no espaço designado pelo adulto, mas ressignificado por elas. A organização do lugar-território é feita por Ariel com bonecas, painéis, folhas, sementes, elementos constituintes de ações de cuidado que representa enquanto brinca. Ela recolhe as materialidades naturais e, com os objetos, recria modos de vida de sua comunidade, não se restringe apenas a imitar os adultos, faz sua releitura e reinventa o vivido, são os papéis sociais que considera ao brincar e o que eles representam para o coletivo.

É necessário olhar para os territórios-brincantes com ociosidade amorosa, como o fez Vasconcellos (2009, p. 27) com o ato de educar:

Não é possível fazer educação sem uma certa dose de ociosidade amorosa. (...) A aprendizagem de si e do mundo se faz em horinhas de descuido, de enamoramento. Também não é possível construir uma relação educativa sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo.

Quiçá, a poética imanente da criança brincando nos territórios-brincantes nos libertasse do tempo acelerado do capital, que ainda impera nas escolas das infâncias, onde a pressa de “[...] desenvolver ‘habilidades’, manter a concentração através de ‘trabalhos’, responder às solicitações que têm como objetivo de *preparar para o futuro*” (Barbosa, 2013, p. 4, grifos da autora) roubam o tempo das brincadeiras. As crianças em seus territórios-brincantes nos instigam a pensar em uma ação pedagógica emancipatória respeitosa com o tempo das infâncias do campo. Os territórios-brincantes são um chamado à ociosidade amorosa no ato de educar!



3. TERRITÓRIOS-BRINCANTES:
 DAS ANDANÇAS COM AS
 CRIANÇAS À PRODUÇÃO DE
 CONHECIMENTO SOBRE
 CULTURA DAS INFÂNCIAS

3 TERRITÓRIOS-BRINCANTES: DAS ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CULTURAS DAS INFÂNCIAS

Neste capítulo, trataremos das andanças nos territórios-brincantes com as crianças e a produção do conhecimento sobre as culturas das infâncias no entorno da barragem de Ceraíma. A geração de dados efetivada neste percurso investigativo reivindica a participação infantil no reconhecimento delas mesmas como sujeitos locais e do seu território como espaço de vida e de diversão.

Os achados da pesquisa se entrelaçam com o Produto Educacional a partir de três pontos cruciais. No primeiro ponto, apontamos a influência das avós na manutenção dos territórios-brincantes, na exploração das materialidades naturais, na introdução das crianças nos modos de viver no campo e dos seus brincares antigamente. No segundo ponto, tratamos do processo de constituição das culturas das infâncias no entorno da barragem de Ceraíma, as interlocuções entre as brincadeiras nos territórios-brincantes e a ampliação destas na escola com outras crianças oriundas de outras comunidades. No último ponto, apresentamos os desejos e as denúncias das crianças sobre os espaços da escola e da comunidade. A partir de suas experiências lúdicas, as crianças do campo cobram áreas verdes na escola, elementos da natureza, animais e esconderijos. Na sua comunidade, querem um parque para que possam se encontrar com seus pares.

Desse modo, o produto educacional é uma forma de materializar as perspectivas das crianças e aceder aos seus desejos, porque acreditamos que a escola do campo, os tempos e os espaços na educação infantil do campo, assim como o currículo do campo, tornam-se significativos na medida em que os meninos e as meninas mostram por quais caminhos desejam percorrer.

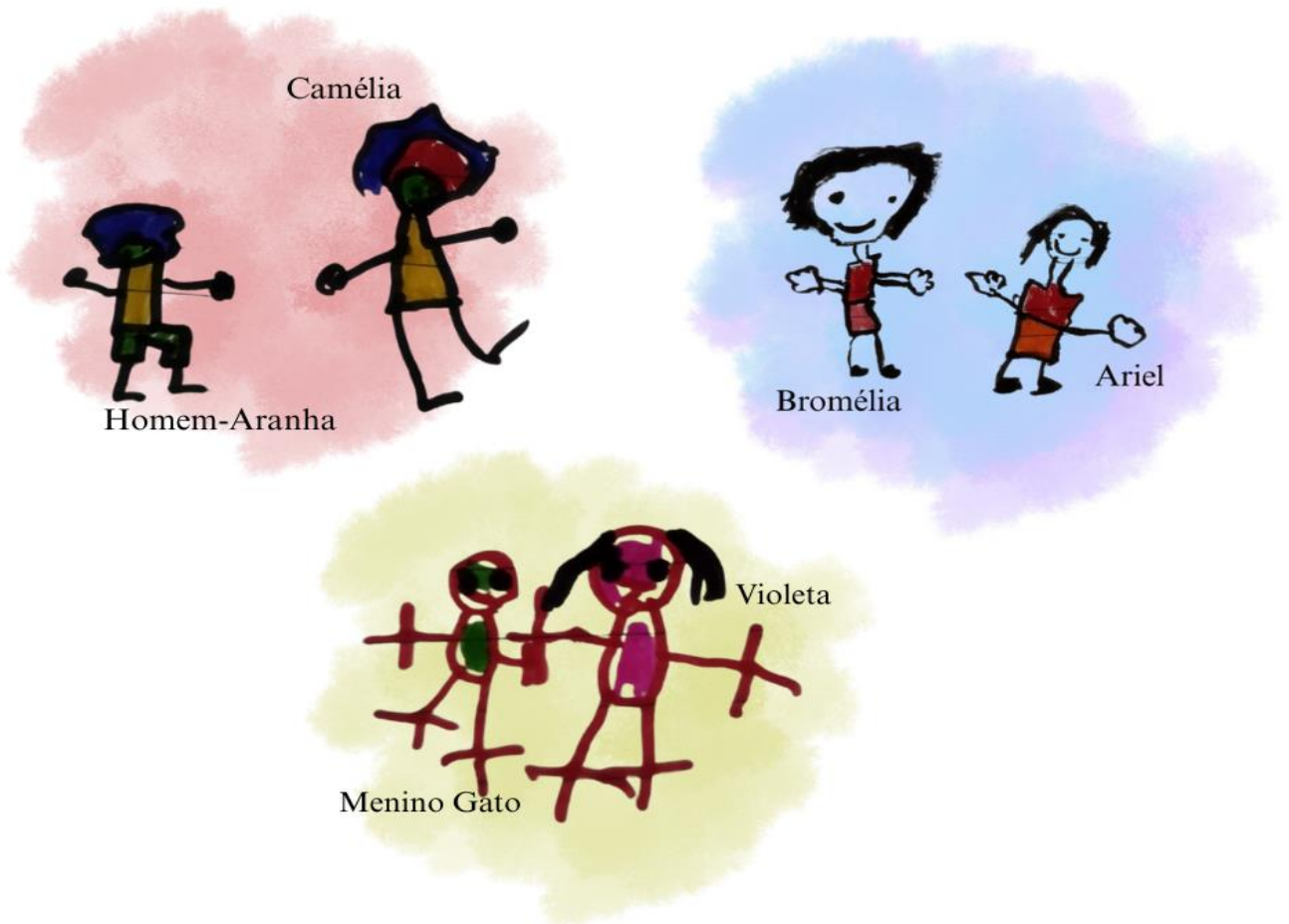


“Vó mim dá a vasia com milho e vou caminhando atrás dela”: relações intergeracionais como impulsionadoras das culturas das infâncias

3.1 “VÓ MIM DÁ A VASIA COM MILHO E VOU CAMINHANDO ATRÁS DELA”: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS COMO IMPULSIONADORAS DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS

A fala do Menino Gato e o trecho da conversa que tivemos com Violeta nos permitem compreender o papel das relações intergeracionais neste território. A presença marcante das avós nas narrativas das crianças nos provocou a olhar para essas mulheres como “peças” cruciais na composição do nosso mosaico. A partir desse encontro de gerações, essa seção tem como objetivo demarcar como as avós dão acesso e manutenção aos saberes e fazeres nas experiências estéticas da criança, como forma de resistir e conservar a identidade cultural (Bastos, 2020b; Sarmiento, 2005). Os desenhos das avós produzidos pelas crianças, e reproduzidos na Figura 12, revelam a proximidade das crianças e das avós, seja através das mãos dadas ou pela sensação de que eles estão a caminhando lado a lado.

Figura 12 – Eu e minha avó





Fonte: Produzidos pelas crianças participantes da pesquisa, 2025.

Os muitos modos de viver as infâncias, como uma categoria geracional com forte identidade histórica, nos habilita a entender que narrar a infância pode ser muito prazeroso ou muito sofrido. Por esse motivo, salientamos que Violeta não quis compartilhar conosco sobre sua infância, mas fez questão de narrar suas experiências com o único neto e como ela faz para tê-lo por perto nas atividades cotidianas e incentivar ao ato de brincar. O Menino Gato tem pouquíssimo contato com os dispositivos tecnológicos e acesso à internet, no entanto, está em constante contato com sua família nas atividades laborais cotidianas. A Figura 13 é a montagem das fotografias feitas pelo Menino Gato e demonstram que, para ele, é divertido participar destes momentos em família.

Figura 13 – Plantação de andu e galinheiro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2025.

Violeta é responsável por inserir a criança na organização e produção do trabalho através das tarefas cotidianas. Esse cenário coaduna com a descrição de Caldart, Palude e Doll (2006) sobre os assentamentos do sem-terra, em que explicitam que as crianças participam das atividades domésticas muito cedo e que muitas vezes brincadeiras e trabalho acontecem juntos. As avós, neste contexto, “[...] são trabalhadores/as que vivem da produção da terra, acumulando conhecimentos e experiências, que permeiam diferentes gerações” (Caldart; Palude; Doll, 2006, p. 34), ao mesmo tempo, mantêm viva sua resistência ao sistema por meio da sua produção voltada à subsistência e preservação dos valores comunitários e familiares.

A convivência do Menino Gato com a sua avó cria uma teia de significado para a produção de suas culturas, visto que nas práticas culturais, nos jogos e nas brincadeiras, há uma contínua troca de saberes que se fortalecem, ganham novos sentidos e se enriquecem nos momentos em que as crianças do campo estão sendo protagonistas, brincando e interagindo com os adultos e pares (Brito; Marques, 2021). Entretanto, o distanciamento entre essas gerações e/ou a desvalorização dos saberes e fazeres dos idosos em comunidades tradicionais, camponesas e quilombolas pode significar a perda de práticas culturais locais. Bastos (2020b, p. 16) apresenta um dado preocupante, o desinteresse das gerações mais novas na perpetuação dos saberes e fazeres de uma comunidade quilombola:

“Ora a pois, eu fiava a linha na roda e no fuso, minha cunhada tecia o corte de riscado, e nós duas fazia calça de riscado e camisa de algodão cru que ficava branquinha lavada com anil”. Esse saber ficou no passado, ninguém da comunidade aprendeu a tecer com a família da narradora.

Assim posto, defendemos a relevância de olharmos para as crianças e as suas relações intergeracionais, porque entendemos que esses saberes culturais, conforme apontam Brito e Marques (2021), correspondem aos conhecimentos, práticas e significados que emergem nas interações e nas brincadeiras, sendo continuamente reconstruídos nas experiências coletivas e nas relações com os adultos e com o ambiente. Desse modo, para garantir que os saberes culturais continuem presentes na comunidade, é preciso que haja valorização destas mulheres no âmbito escolar e visibilidade destes conhecimentos para além dos territórios rurais.

Nessa linha intelectual, apresentamos Chase e Jasmim, a relação entre a criança e a sua avó contribui para que as experiências lúdicas nas margens da barragem sejam diferentes das outras crianças participantes da pesquisa. Jasmim (2025, informação oral) narra a sua infância na beira da barragem:

Pesquisadora: Como foi sua infância?

Jasmim: A gente tinha muito tempo para brincar [risos] tinha muito tempo para trabalhar, mas muito tempo pra brincar né? [risos]. Brincava todo dia, tinha serviço para fazer, mas depois que fazia ia brincar. Eu lavava louça dentro de casa e quem pescava mais meus irmãos era eu, remava canou para pescar. Era gostoso de mais, moça [risos].

Pesquisadora: A senhora brincou ao redor da Barragem?

Jasmim: Sim

Pesquisadora: Quais brincadeiras a senhora brincava na margem da barragem?

Jasmim: a gente brincava muito na beira da lagoa, fazia castelo, fazia assim, tipo assim, a gente ia fazendo as coisinha de barro, as panelinha de barro, fazia uns bolin assim. Oh meu Deus era bom demais, viu?

Pesquisadora: Tinha um lugar que vocês mais gostava de brincar?

Jasmim: dia de domingo ali assim, tinha um é de juá, nois ia tudo fazer um piquenique na lá embaixo a meninada tudo, cozinhava nas panelinha de barro, era bom demais, viu?

Pesquisadora: Vocês brincavam sozinhos na beira da água?

Jasmim: é bem capaz que tinha um irmão mais velho para olhar, mas não tinha adulto. A gente aprendia nadar logo cedo, as criança antigamente tinha juízo, os pais deixava a gente “solto” e não acontecia nada.

A narrativa de Jasmim, mulher de riso fácil, evidencia uma infância livre na beira da barragem, sendo que o trabalho e a brincadeira faziam parte do seu dia a dia. Entre risos e suspiros, narrou sobre as pescarias, a remada. As mãos que amassaram o barro outrora incentivam a tocar a terra, escutar as conchinhas e inventar o mundo. As avós carregam o feito de criar bolos, fazer castelos de areia, bolas de barros, habitar debaixo das árvores e viver a infância à beira das águas. Entretanto, Jasmim demarca essas diferenças, ressaltando que as crianças antigamente tinham juízo, brincavam livremente ao redor da barragem, os pais as deixavam “soltas”, e hoje, segundo ela, as crianças não podem brincar pois não tem “noção de perigo”.

O dilema da proteção e participação é uma realidade que as crianças vivenciam na atualidade. Tomás (2014), sem querer desmerecer o avanço legal do documento Convenção sobre os Direito da Criança (CDC), problematiza a garantia da “proteção” da criança como alicerçada no paradigma da fragilidade, dependência e incapacidade infantil. Essa ideia em forma de lei gera práticas adultocêntricas e paternalistas que conferem às crianças a imagem de ser incompleto e por isso a participação infantil como garantia fica em segundo plano.

Desse modo, a infância de Chase assemelha à infância da sua avó, à medida que ele tem acesso às margens da barragem, sob a vigilância do pai ou da avó. Apesar de não saber nadar, o menino tem uma rotina de pescar com o pai nos finais de semana, e também de brincar debaixo da laranjeira enquanto o pai cuida da plantação de batatas-doces. A produção fotográfica de Chase, na Figura 14, vai sendo reforçada durante a produção de dados do menino. Sua ligação

com a barragem reverbera desde a Arte do Assentimento (realizada no início da pesquisa) até os desenhos dos espaços almejados na escola (realizada no final da pesquisa).

Figura 14 – Base cultural da produção dos saberes



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

O estudo etnográfico de Freitas, Toutonge e Santos (2023) apresenta a experiência do nado na comunidade quilombola do Rio Tauerá-Açu como uma expressão cultural. Assim, podemos dizer que as experiências lúdicas de Chase a partir das produções agrícolas e pesqueira são reveladoras da base cultural que perpassou por gerações de sua família. Tanto as crianças quilombolas que interagem e brincam com os destroços trazidos pelas marés quanto a feitura de brinquedos com as materialidades naturais reafirmam a indissociabilidade entre criança e território como a base cultura das infâncias do campo.

Enquanto o pai trabalha na plantação de batatas-doces, ele mesmo organiza seu território-brincante, debaixo de um pé de laranja. Com gravetos, faz cercados para seus animais, com o caminhão de brinquedo carrega as batatas para alimentar os bichos no cercado, elas também viram bichos. Esse cenário é uma ressignificação da vida cotidiana, quando ele ajuda a avó e o pai a alimentar os animais, porcos, galinhas e o gado bovino.

Na escola, Chase compartilha com os meninos a construção de cercados. Um fato interessante é registrado por nós na Figura 15, quando Chase brinca usando gravetos e batatas-doces, sobras cedidas pelo seu pai. Na sala referênciada, os meninos combinam entre si de trazer brinquedos. No momento de acolhida, com outros materiais, a cerca para aprisionar animais ganha vários compartimentos, assim também como a diversidade de animais, separados por categorias. Também são adicionados tratores, carrocerias e bichos de plásticos, os meninos criam contextos colaborativos: os brinquedos traduzem suas experiências no campo.

Figura 15 – Representação dos currais no território-brincante e na escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Ao colocar em evidência a descrição de Chase em seu território-brincante, cuja localização é próxima à barragem, vislumbramos o ato de brincar como chave de acesso para

apropriação deste território que atravessou gerações. A constituição da brincadeira como um elemento fundante na especificação das culturas infantis se inscreve como um fato inerente à própria concepção de infância em conformidade com o que escreveu Sarmiento (2002). Assim, os brincades de Jasmim na infância, explicitados no Quadro 2, nos convocam a refletir como o pertencimento infantil ao território se institui como base nas culturas das infâncias e na constituição dos territórios-brincantes.

Quadro 2 – Brincadeiras e brinquedos da infância de Jasmim

Lugar	Brincadeira e brinquedo	Materialidades
Entorno da barragem	<ul style="list-style-type: none"> - Nado - Pesca - Modelagem de bolas de barro - Lançamento de pedras ou bolas de barro na água - Piquenique organizado pelas crianças. - Produção panelas de barro - Cozinhado com panelas de barro - Balanço [balango] feito no juazeiro. - Bonecas de sabugo de milho - Bolos de lama - Construção de castelos - Construção de casinhas - Catar conchinhas 	<ul style="list-style-type: none"> - Barro - Sabugos de milho - Terra
Outros locais na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Pega-pega - Esconde-esconde - Pula corda - Jogar versos - Cantiga de rodas - Passa anel - Bandeirinha 	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao fazermos uma análise das brincadeiras de Jasmim e Chase percebemos que ambos têm árvores próximas à barragem que são seus territórios-brincantes. O uso das materialidades naturais compõe o cenário, ressignificando eventos do cotidiano, com o barro faz-se panelinhas para posteriormente brincar de cozinhado. Os gravetos e as batatas-doces são ressignificações do trabalho do pai de Chase enquanto ele brinca.

Como um ritual lúdico, a senhora Jasmim aproximou seus filhos do açude brincando com eles de construir castelos, fazendo bolas de lama. Ressalta que levá-los à barragem era um pretexto para continuar brincando. O processo de pertencimento intermediado pelo pai de

Chase, através da pesca, garante a continuidade do uso dos territórios-brincantes da avó, o juazeiro, e de Chase, o pé de laranja, onde o menino instaura seus “mundos de finge” (Brandão, 2015, p. 113) enquanto o pai trabalha na roça de batatas.

Silva e Pasuch (2010) reafirmam que as experiências sensoriais, políticas, ambientais, éticas e estéticas, afetivas e sociais marcam as infâncias do campo. A pluralidades dos territórios rurais brasileiros corroboram para que as infâncias sejam diversificadas. Nas andanças com os adultos, as crianças participantes da pesquisa conviveram com as revoadas dos pássaros, os reflexos do sol nas águas ao entardecer, aprenderam sobre o barco, ilhas e pesca. Tiriba e Profice (2019, p. 9) partem da ideia de que “[...] as vivências das crianças na natureza fortalecem seu vínculo com o mundo natural, bem como fomentam o conhecimento local dos ambientes, dos seres e dos processos naturais”.

Compondo o mosaico da influência das intergerações na produção das culturas das infâncias, temos a aproximação das crianças com as materialidades naturais. É importante frisar que as escolhas das materialidades naturais que as crianças brincam nos seus territórios-brincantes têm vinculação com os modos de organização e produção das famílias.

Bela, Ariel, Chase, Menino Gato e o Homem-Aranha são crianças que, em seus territórios-brincantes, vivenciam com os elementos da natureza experiências estéticas. Nos últimos quinze anos, autores como Barbieri (2012) costumam relacionar a experiência estética à experiência educativa e cultural, não se limitando à beleza formal, mas ampliando para a capacidade de sensibilizar, de instigar a reflexão, de expandir e de intensificar a percepção de mundo. Ela está ligada a tudo que mobiliza os sentidos, tocando e atravessando o corpo e a emoção das pessoas, integrando pensamento, sentimentos e emoções. A autora defende que a estética é uma dimensão essencial da formação humana, pois articula sensibilidade, ética e criatividade, permitindo que o sujeito se abra para novas formas de compreender e expressar a realidade.

Assegura, ainda, que a relação entre homem e natureza é mediada pela linguagem e símbolos. A linguagem é o modo como nós damos significado à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. É através da linguagem que a “[...] criança cria seu território expressivo e de ação, vivendo sua própria estética” (Barbieri, 2012, p. 37). Assim, o território-brincante também é formado por experiência estética criada a partir da relação entre o pensamento inventivo e a percepção, o que significa dizer que os aromas, sabores, gostos, sons, temperaturas, texturas e imagens fazem parte do acervo de experiências simbólicas-afetivas que movimentam a memória.

Corrêa e Ostetto (2018, p. 5) assinalam que desde o século XVIII o conceito de estética obteve diversas revisões “[...] quando foi definida por Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) como uma ciência da sensibilidade, valorizando a sensação, a percepção, o conhecimento pelos sentidos”. Com status de disciplina filosófica, a qual entendia que a beleza era imbuída da verdade, ficou conhecida como a teoria do belo e, conseqüentemente, como teoria da arte. Na atualidade, estética é uma resposta para sermos mais empáticos com a pluralidade de formas de ser e conhecer o mundo aumentando a nossa consciência ética.

Barbieri (2012) corrobora com esse argumento do belo presente na vida cotidiana. Segundo a autora, as pessoas do campo são transportadas pela memória a um determinado lugar movidas por um aroma, cor ou som. Essa experiência estética é mais ampla na medida em que nos tornamos adultos, mas é na infância que inicia o processo de contemplação/exploração da natureza, visto que as crianças são muito mais atentas às miudezas que a circundam. Barbieri (2012) realça sobre a presença da preciosidade das relações cromáticas dos objetos e da natureza como recursos para o fomento das experiências estéticas.

Na interpretação de Reis e Bagolin (2011), a ruptura da experiência estética da vida comum foi fortemente influenciada pelo capitalismo. O esteticismo desenfreado tem mais ligação com os modos de operar o mercado do que com a experiência da arte. Nesse aspecto, quando concebemos as experiências cotidianas dos pequenos com as materialidades naturais como experiências estéticas, estamos olhando não apenas para uma produção cultural que lhes é própria, mas também para uma manifestação artística que resiste aos ditames de um sistema capitalista e consumista.

O contato atento com a natureza proporciona, portanto, para as crianças do campo experiências estéticas únicas, isso significa dizer que as culturas das infâncias produzidas no entorno da barragem de Ceraíma, fazem parte de um emaranhado de aspectos que se interligam, as relações com as avós, a produção, significação e ressignificação das culturas das infâncias nos territórios-brincantes são formas de pertencer e resistir aos apelos consumistas. Apresentamos o Quadro 3 com o registro das nossas observações e das andanças que tivemos com as crianças, este se conecta com diálogo que tivemos com o Menino Gato e as fotografias do lugar mais divertido para ele.

Quadro 3 – Territórios-brincantes e suas materialidades

Criança	Territórios-brincantes	Materialidades
Chase	Próxima à barragem, debaixo da laranjeira, no barco de pesca, nas margens da barragem.	Gravetos, batatas, carrinho de boi, tratores, bichinhos da fazenda.
Bela	No jardim da avó, mangueira e sirigueleira.	Flores, formas de bolo, areia e água, restos de verduras, farinha.
Ariel	Próximo à horta, árvores frutíferas, dentro de casa, esporadicamente na margem da barragem.	Brinquedos estruturados, folhas, conchinhas, hortaliças.
Menino Gato	Bancadas de areia, próximo à Boca da Gruna (rio).	Pedrinhas, areia, tratores, bois e carros.
Chase	Próxima à barragem, debaixo da laranjeira, no barco de pesca, nas margens da barragem.	Carrinhos, carroceria, bois, bichinhos de plástico, terra molhada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Conforme apontado no Quadro 3, a escolha do lugar com as materialidades está condicionada à localização das suas residências na comunidade, seus valores, regras e o jeito de pertencer ao lugar, sobretudo, tem a ver com a predileção das crianças pelos lugares mais divertidos, é como se eles quisessem trazer algo deste lugar para brincar. Portanto, o Menino Gato aproveita a proximidade entre as residências da sua família e faz o seu lugar para brincar junto a uma plantação de crótons que liga a sua residência e a de sua avó paterna. Apresentamos, a seguir, um trecho do nosso diálogo com o Menino Gato e a Figura 16, que foi feita com fotografias feitas por nós e por ele. Tanto a conversa quanto as fotos nos possibilitam perceber a multiplicidade de brincares do seu território.

Pesquisadora: Você me disse que o lugar mais divertido é a gruna. Por que é tão divertido?

Menino Gato: Porque o povo pega areia lá e coloca lá na frente, eu vou de bicicleta e subo nos montão de areia. Aí eu pego peda para eu brincar na minha casa.

(Notas do caderno de campo, referente à ciranda infantil, novembro 2024).

Figura 16 – O Menino Gato brincando na gruna



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A análise das fotografias do Menino Gato brincando nas bancadas de areia, coletando pedras, subindo e descendo o leito do rio se conectam com o pensamento de Piorski (2016), que compara a imaginação infantil a uma semente que desperta quando encontra o ambiente fecundo, ativando memórias ancestrais e simbólicas. O Menino Gato escala, sobe e desce as bancadas de areia, as formações rochosas que circundam a gruna. Neste local, o menino assume outros papéis, insurge contra a realidade posta, a extração da areia para fins comerciais, e ressignifica o lugar, transformando-o ora em brinquedo, ora em brincadeira. Nos brinquedos de terra, o imaginário das crianças se ancora no contato direto com a natureza, ativando vínculos com raízes familiares, comunitárias e telúricas, retomando a ideia das materialidades naturais como uma possibilidade criadora da criança produzir os seus brinquedos, sua artesanaria. Piorski (2016, p. 23) nos convoca a olhar para a esse processo criador das crianças afirmando que o brinquedo tem vinculação com os elementos naturais.

Nossa atenção está no brinquedo. Não qualquer brinquedo, mas o brinquedo construído pela criança, dos restos de materiais, dos materiais da natureza. Nosso objetivo com o brinquedo é acompanhar e auscultar o que pulsa por sob a pele do objeto e entender como ele é utilizado na brincadeira.

A busca pelo fazer os próprios brinquedos com os elementos da natureza implica no escape da objetividade do mundo social. É um mergulho no esquecimento criativo, não alienante, que abre possibilidade de sair da lógica comum do relógio e aprofundar em um mundo próprio, inventado e subjetivo.

Nessa tecitura teórica, Benjamin (2004) critica como a sociedade moderna, após a revolução industrial, se rendeu ao apelo do capital para produzir cada vez mais brinquedos, mais sofisticados e com novas versões, em substituição ao que as crianças de outrora usavam como brinquedos, a exemplo de pedaços de madeira, caixa de papelão, cabo de vassoura, entre outros. Mesmo com toda revolução dos brinquedos, podemos perceber que aquilo que mais chama a atenção das crianças é o que se tornou descartável para a maior parte das pessoas. Nas palavras do teórico:

Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar uma correção ou mudanças de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre objetos que os adultos jogaram fora. As crianças 'fazem a história a partir do lixo da história'. (Benjamin, 1984, p. 14).

Atrelado a essa capacidade de as crianças reinventarem novas funções para objetos descartados, construindo histórias a partir do lixo da história, lembramos, também, que elas fazem história na obscuridade e/ou na invisibilidade. Assim, há uma conjunção dos brinquedos estruturados com as materialidades naturais e/ou os resíduos descartados pelos adultos, significa que as crianças conservam, de algum modo, a forma de brincar dos pais e avós, quando elas dão sentido às batatas que comeram ou foram ofertadas aos animais, os gravetos transformados em currais estão representando a cultura na qual estão inseridas. Desse modo, a Figura 17, que retrata as crianças brincando com os elementos naturais e estruturados, nos reporta a Benjamin (1984), quando assegura que o brinquedo feito pela criança e/ou sua família, atravessa gerações, são determinados pelo/no tempo e no espaço e carrega em seu bojo aspectos culturais de seu povo.

Figura 17 – Materialidades e brinquedos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024-2025).

Nesta perspectiva, Reis e Bagolin (2011) pontuam que o momento estético acontece quando as ideias se transformam em significados coletivos, ou seja, um objeto passa a ter um significado para todos. Segundo os autores, quando um artista promove imersão em seu trabalho faz com que haja uma fusão entre pensamento e objeto. À luz dessa reflexão, pontuamos que a experiência estética perpassa pela inteireza entre material-criança pela exploração curiosa da materialidade, das mãozinhas que sobrepõem pedras, moldam bolos, observam as situações cotidianas e a criam de modo autoral, de tal modo compenetradas na ação de brincar que só existe a brincadeira naquele instante.

Podemos chamar as materialidades naturais da Figura 18 encontradas nas andanças de “os miúdos tesouros”, como descreve Piorski (2016). Pensamos que as crianças recompensam os adultos que abandonam por um instante o mundo dos grandes e adentram em seus mundos. Existe uma linha tênue entre a criança, a poesia e ciência, um maravilhamento que está presente nos olhos de quem aprendeu a contemplar o entardecer, enaltecer as coisas pequenas e encontrar nas perguntas o lugar de morada. Assim foi nossa andança, presentes de flores, convite para tocar a jaca, cheirar as acerolas, subir no monte de terra, e disputar corridas.

Figura 18 – Achadouros das crianças do campo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024-2025).

Essa imagem coletiva dos achadouros das crianças se alinha com o pensamento de Gandhy Piorski (2016): a artesanaria surge como uma representação do saber-fazer que emerge da íntima relação entre corpo, imaginação e materialidades, em um gesto criativo da criança às suas raízes ancestrais e telúricas. A palavra telúrica que vem do latim *tellus*, *lellris* significa terra. Por essa via, ao brincar com elementos naturais, gravetos, pedra, terra, semente, a criança reinscreve sua imaginação em um processo artesanal, que não apenas dá forma aos brinquedos, mas tece memórias coletivas.

Portanto, as formas pelas quais as crianças expressam as culturas infantis no entorno da barragem de Ceraíma compõem uma rede de significados interligados. As relações entre gerações, os saberes do seu povo, os modos de viver e usar o território, bem como as experiências estéticas, revelam sua profunda inserção no contexto social e cultural em que estão envolvidas.



3.2 Essas as flores branca serve para fazer o chantilly: o processo de produção das culturas nas infâncias

3.2 “ESSAS FLORES BRANCA SERVE PARA FAZER CHANTILLY”: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS DAS INFÂNCIAS

Os brinquedos feitos de flora refletem a vida delicada de frutos e pétalas. Já a flora, feita brinquedo e transmutada no imaginar, refrata na alma o vasto campo da beleza.
Gandhy Piorsky (2016)

As culturas infantis são manifestações próprias de inteligibilidade, vinculadas ao pertencimento geracional das crianças. O engajamento delas na produção simbólica não apenas reproduz a herança cultural das gerações passadas, mas a diferencia, adaptando-a segundo sua inventividade e seu tempo presente. As territorialidades legitimam o uso do território através das produções de culturas infantis (Corsaro, 2011; Lopes, 2006; 2008; Maletta; Silva, 2020; Sarmiento, 2004; Vasconcellos, 2005; 2014).

O desenrolar deste estudo no território rural constituiu um caminhar com as crianças, nos possibilitou compreender que nos quintais existe um território-brincante, conforme já mencionado. Todavia, como o ponto de partida se deu, a princípio, nos espaços da instituição escolar, as notas de campo referentes à observação não participante e participante ganharam mais complexidade quando constatamos que as brincadeiras que as crianças realizam com seus pares na sala referência eram experiências reiniciadas, como escreveu Benjamin (1984), pois aconteciam primeiro nos territórios-brincantes.

Essas brincadeiras efetivadas no território-brincante, geralmente de forma solitária, quando compartilhadas num ambiente coletivo (escola), são ampliadas pelos pares, ganhando novas camadas culturais. Neste quesito, este estudo se inscreve como um trajeto potencial feito com crianças para mapear suas culturas infantis e, a partir delas e junto com elas, pensar a organização dos tempos, dos espaços e das materialidades, de modo que elas sejam, de fato, visibilizadas como sujeitos e centro da proposta pedagógica contextualizada.

Com base nessas reflexões, fazemos alguns estreitamentos e/ou distanciamentos desta pesquisa com a produção intelectual de Florestan Fernandes “As Trocinhas do Bom Retiro”. Efetivada nas ruas de bairros operários em São Paulo, o sociólogo visibiliza as crianças e as suas culturas infantis, num contexto histórico em que estes sujeitos não ocupavam um lugar de reconhecimento nos marcos legais, políticos e sociais.

Considerando os distintos contextos, urbano e rural, os dois estudos focalizam ambientes externos ao escolar. Enquanto para Fernandes (2004) a rua e a vizinhança nela estabelecida constituía um lugar propício para o ajuntamento das crianças, nesta pesquisa o oposto se aplica, pois distância entre as propriedades rurais, a quantidade reduzida de filhos por

família e a ausência de um espaço de lazer na comunidade dificulta a formação de grupos infantis e influencia, sobremaneira, na solidão das crianças. Ademais, essas percepções mostram como as infâncias estão sendo modificadas ao longo do tempo, pois a criança desemparedada que ocupava as ruas do Bairro Bom Retiro em São Paulo na ocasião do estudo de Fernandes (2004), hoje vive enclausurada, e no campo, embora não haja limitadores físicos, a distância entre as moradias inviabiliza a frequência de grupos brincantes, com exceção da escola, onde a interação do grupo se efetiva, conforme assegura Sarmiento (2005) sobre a institucionalização da infância.

Fernandes (2004) reconhece as crianças como produtoras de cultura que organizam suas próprias redes e formas de sociabilidade. As crianças do campo também se manifestam ativamente, construindo territórios-brincantes e estabelecendo sua própria linguagem cultural. As crianças do campo, assim como aquelas estudadas por Fernandes (2004), constroem uma relação sensível com o espaço onde vivem, transformando-o em campo de ação, criação e pertencimento. Ambas as pesquisas reconhecem que as brincadeiras são mais do que passatempo, são formas de expressão, organização e resistência. Em ambos os contextos, brincar é uma forma de linguagem, uma maneira de habitar o mundo, de criar laços e negociar regras.

A menina Bela fica com sua avó enquanto sua mãe trabalha na cidade. A avó, embora afetuosa, impõe certos limites à sua movimentação, justificados pelos perigos que a cercam, medo da barragem, das abelhas, dos animais peçonhentos. A relação intergeracional é impulsionadora do brincar. A cozinha da avó é um laboratório onde a menina testa suas misturas. As vasilhas, os mantimentos, os panos de pratos, o armário são os artefatos culturais, pois revelam saberes que são passados de geração em geração.

A menina e a avó se encontram e compartilham mundos que se complementam e dialogam, mas é no jardim que a mágica acontece: Bela mistura realidade e fantasia, este é seu território-brincante, um universo de flores de todas as cores e tamanhos, além da apropriação da frondosa mangueira. Ela cria sua paisagem em meio às plantas e flores, organiza seus utensílios, os doados e os descartados, para produzir seus bolos. Caminha entre as flores, elas dão sabores ao bolo a depender das cores, a rosa do deserto vermelha faz bolos de morango, as flores dedal-de-dama em tons de amarelo e marrom dão sabor ao de chocolate, já os jasmims do caribe servem para fazer o chantilly e ornamentar os bolos. Bela prepara os aniversários das bonecas na solidão de suas manhãs.

Na escola, a menina que reina no jardim teme correr no pátio para brincar de pega-pega, sobe com cuidado no escorregador, olha com parcimônia, qualquer movimento lhe parece

desafiador. Na sala referência, no momento da acolhida, os bolos feitos por Bela não são de terra nem de flores, surgem novos arranjos simbólicos, ela combina jogos de encaixe e blocos lógicos, transformando o cenário da escola em um ambiente de festa. Já não é a menina sozinha, mas a menina e seus pares. A preparação da festa é dividida entre as colegas, uma coloca o chapéu e vira Ana Castela, a outra arruma as cadeiras, a outra prepara o show. Todas cantam a música ‘A boiadeira’, enquanto os meninos só observam o desenrolar da brincadeira. Finda a festa com a entoação dos parabéns e a foto de família, registrada por um celular de madeira. Na escola, a professora também é motivadora e mantenedora do brincar.

Constatamos que essas crianças estabelecem mais contato com a pessoa adulta do que com outras crianças da mesma idade. No caso de Bela, o seu processo de produção de cultura é vinculado à relação intergeracional, corporificada pela avó, através da oferta de artefatos e da participação/manutenção do brincar. Sarmento (2005) reconceitua a geração, não a restringindo ao plano biológico e/ou marcador temporal, reconhece-a como uma construção social, histórica e simbólica. Pondera ainda que ao falarmos sobre crianças, não podemos reduzi-las a uma geração mais novas, é necessário “[...] considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos” (Sarmento, 2005, p. 11). Nessa ótica, da relação intergeracional, Bela aprende, resiste à limitação do espaço, usa o território e produz sua cultura com interferências dos saberes da avó que visa sua proteção dos iminentes perigos.

Nesse movimento, a produção cultural de Bela é atravessada pelos saberes de sua avó, cozinheira voluntária da antiga escola da comunidade. Compreendemos que a produção de bolos, no seu território-brincante, ganha complexidade quando é desenvolvida com seus pares. A brincadeira coletiva é ressignificada a partir da simbologia de várias crianças, gerida pelas experiências individuais adquiridas no grupo familiar.

Percebemos, destarte, que a relação entre neta e avó cria um ambiente propício para produção de bolos com materiais convencionais e não convencionais. Essa brincadeira permeada pela polifonia poética em que o diálogo entre criança-adulto se estende à criança-natureza são a tônica de um processo criador de produção e ressignificação das culturas infantis, conforme nos assevera Lopes (2017). Produzimos a Figura 19 como síntese da nossa observação nos dois espaços. Assim, podemos inferir que há uma circularidade entre o território rural/relações intergeracionais e escola/relações intrageracionais e as materialidades naturais na produção e significação das culturas.

Figura 19 – Processo de elaboração das culturas das infâncias do campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Desse modo, a circularidade do processo de produção de culturas infantis, na qual entendemos a brincadeira como elemento principal na caracterização dessas culturas produzidas por/com Bela a partir do território-brincante, encontrou ancoragem e espaço profícuo na escola. De igual modo, da relação entre pares que acontece na escola emerge um ambiente de negociação, escolhas e materialidades que possibilitam a inventividade. A presença de brinquedos não estruturados no momento de acolhida na sala referênciada e a liberdade espacial que elas desfrutaram foram cruciais para a ampliação da brincadeira. Novas camadas foram agregando a essa situação lúdica, a definição de papéis, partilha de funções, um roteiro comum e a ritualização cultural da festa de aniversário traduzem a pluralidade de experiências culturais numa única brincadeira.

A relação entre os pares estabelecida entre as meninas é concebida por Corsaro (1997, p. 114) como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. Desse modo, as ações repetidas e organizadas pelas crianças, como fazer o aniversário, perpassam pelo processo de reprodução interpretativa. Segundo o mesmo autor, a reprodução interpretativa fica evidenciada quando as crianças apreendem dos inventos e culturas do mundo adulto, neste caso, o celular de bloco de madeira mencionado antes, um chapéu para denotar a personagem Ana Castela ou, ainda, um empilhamento de blocos de encaixe como simbologia do bolo de aniversário. Dessa forma, as crianças imprimem suas marcas e/ou encontram novas funcionalidades para os objetos,

constituindo suas culturas. Ademais, Sarmiento (2004) dialoga com Corsaro (1997) e ratifica que as culturas de pares fazem parte do cotidiano infantil e têm benefícios para desenvolvimento da criança:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, 2004, p. 14).

Assim, no cotidiano compartilhado da escola, as crianças criam brincadeiras, narrativas e simbologias próprias da realidade. Na vida social entre seus pares, desenvolvem o seu emocional, pois aprendem a lidar com inseguranças, temores frustrações entre outras emoções, ao mesmo tempo que expressam desejos e compreendem melhor suas vivências, toda essa experiência entre os pares é necessária e importante para que a criança compreenda melhor o mundo que a ajuda no processo de crescimento e amadurecimento das emoções.



3.3- “Escolho... terra... água...
flores e conchinhas... água com
peixe... O PARQUINHO!”



3.3 “ESCOLHO... TERRA... ÁGUA... FLORES E CONCHINHAS...ÁGUA COM PEIXE... O PARQUINHO!

Pesquisadora: se vocês pudessem levar algo do lugar mais divertido da sua comunidade para a escola, e também se pudesse levar algo daqui para sua comunidade, o que vocês levariam?

Bela: flores, terra molhada e uma casinha de brincar.

Homem-Aranha: Eu uma cerca bem grande e um boi pequeno, na minha casa tem um boi pequeno.

Pesquisadora: Mas daria para trazer um boi para a escola?

Homem-Aranhã: Sim!

Pesquisadora: quem mais quer falar?

Ariel: Eu...água também e conchinhas.

Chase: Tia, pode ser tipo uma piscina e a gente coloca uns peixe dentro.

Menino Gato: Escolho a terra... e pode ter peda também?

Pesquisadora: o que vocês acham do pátio da escola ser calçado?

Menino Gato: acho ruim podia ter era terra para gente brincar.

Bela: e mais flores!

Pesquisadora: e daqui da escola, qual lugar divertido vocês levariam para o Baú?

Todas as crianças: O PARQUINHO!!!

Nós tivemos esse diálogo com as crianças na ciranda infantil para a escolha da foto do lugar preferido da sua comunidade. As escolhas das crianças sobre os espaços sociais que elas têm acesso nos fazem refletir o que Lopes e Suarez (2018) apontam sobre como os lugares *para* as crianças são lugares projetados pelo adulto para a criança, já os lugares *das* crianças são aqueles que elas criam para si. Inferimos, com base em Tomás (2014), que as crianças não têm o direito de opinar sobre os espaços designados a elas, pela priorização do direito à proteção em detrimento à participação nas sociedades ocidentais. Podemos supor ainda que, em espaços próximos, como a escola, a limitação de sua participação esteja relacionada ao desconhecimento do seu contexto cultural e à dificuldade em valorizar e mobilizar as múltiplas formas de expressão infantil.

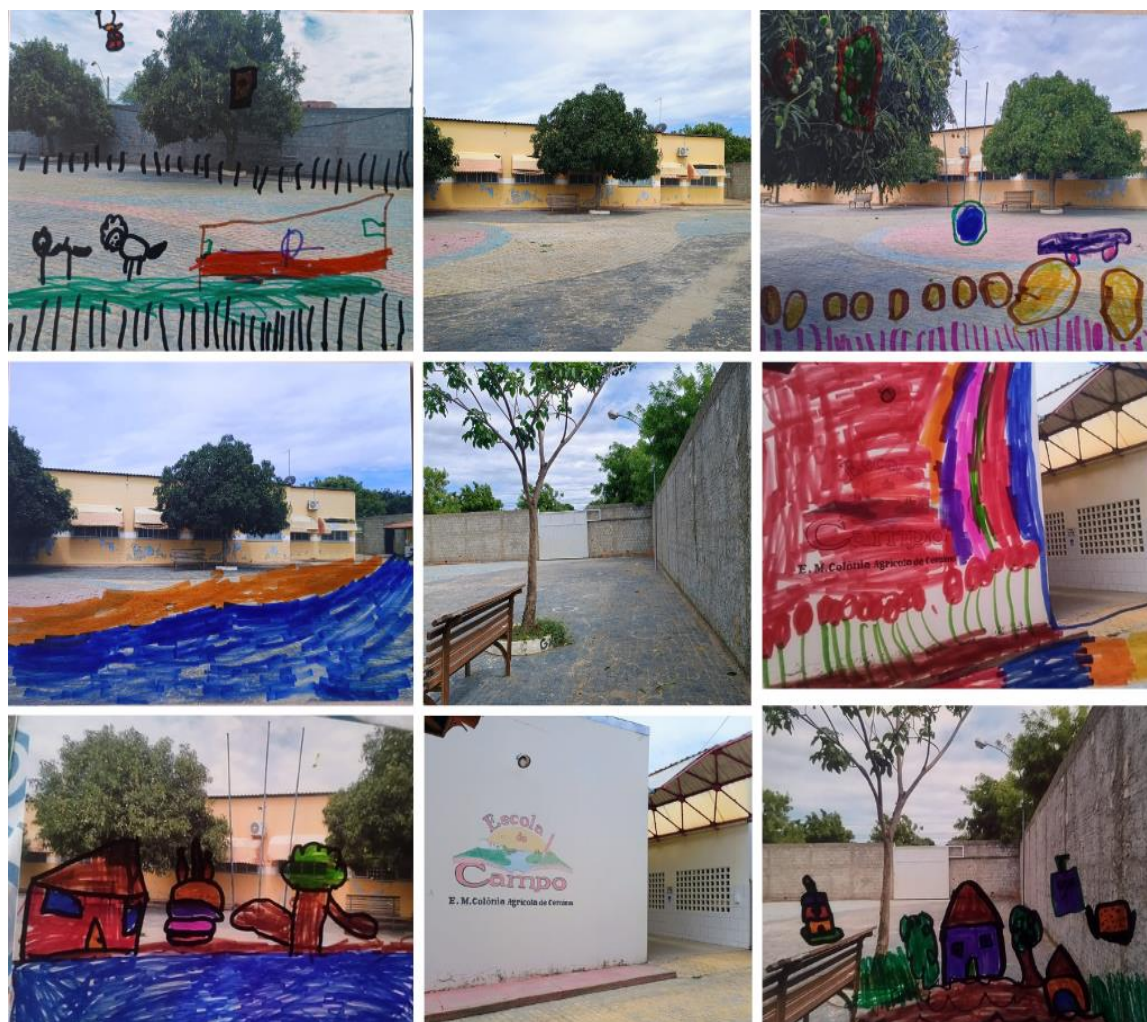
Em relação aos espaços criados pelas crianças, percebemos, no decorrer de todo processo investigativo, que as crianças ocupam os espaços, independente do ambiente, elas estão constantemente resignificando-os. Enquanto que para os adultos o espaço tem funcionalidade real, para as crianças o espaço de vida da criança requer contato, a experiência tátil, toques, escaladas, mãos deslizantes sobressaem, por isso, no mundo das crianças o espaço é sempre um convite ao movimento.

É assim que o espaço se compõe, como uma categoria da existência e da experiência humana, também nas vivências infantis. Crianças e adultos habitam territórios, paisagens, lugares e estabelecem constantes redes a partir

de si e dos outros. Muitas vezes, nós, adultos, abandonados pela infância, somos cegos nessas geografias (Lopes; Suarez, 2018, p. 8).

Partindo dessa ótica de nós, adultos, estarmos cegos nessas geografias que se desvelam no cotidiano, lançamos luz sobre o estudo Pinto e Bichara (2017) para afirmarmos que as crianças utilizam e pensam os espaços a partir das brincadeiras. As crianças do entorno da barragem de Ceraíma pensam e expressam seus desejos sobre os espaços da escola a partir das suas brincadeiras nos territórios-brincantes. Suas perspectivas aparecem na Figura 20, para além de suas contribuições a partir das suas culturas das infâncias e os seus territórios-brincantes, as crianças nos colocam diante da complexidade de pensarmos os espaços com intencionalidade pedagógica e política, pois reafirmam sua identidade e pertencimento local e cultural.

Figura 20 – A escola do campo na perspectiva das crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os desenhos das crianças nos dão pistas de como elas pensam o espaço da escola do campo. Pasuch e Santos (2012) problematizam que, para atender as crianças e as infâncias do campo, de modo respeitoso com seus espaços, tempos, saberes e organização, não existem “receitas”, mas a reflexão com estes sujeitos e seus espaços é imprescindível. Desse modo, as crianças fazem escolhas de áreas verdes, de espaços com animais, reservatórios com peixes, flores colorindo a entrada da escola. A interligação com os saberes e fazeres na sua comunidade, o modo como exploram seus quintais, as experiências estéticas com as materialidades naturais, são reforçadas no texto das Orientações curriculares da Educação Infantil do e no Campo (Brasil, 2010). Apesar da pluralidade de crianças,

[c]omo todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (Silva; Pasuch, 2010, p. 1).

Ratificamos que as crianças do campo vivem suas infâncias “livres” em meio a natureza, têm contato com insetos e até animais de médio porte. Participam de cavalgadas, acompanham o ciclo de vida das plantas, sabem sobre fertilidade do solo, participam das rodas de conversas sobre as histórias sobre a barragem, ouvem relatos sobre a barragem sangrar ou secar novamente, as crianças estão na margem e aprendem além dos muros da escola. É relevante frisar que a maior parte do tempo, os meninos e as meninas que demonstram alegria em estar “[...] em espaços ao ar livre, em contato com elementos do ambiente natural” (Tiriba; Profice, 2019, p. 10) estão na sala referência, limitados a explorarem os poucos recursos presentes na escola, para não “incomodarem” as outras turmas do Ensino Fundamental.

Neste âmbito, Silva et al. (2023) apresentam que nos territórios de Identidade Sertão Produtivo e Velho Chico haviam centros integrados de creche/pré-escola com turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental em 32 municípios no ano de 2022. Esse fato contrapõe o que está posto nos Artigos 29º e 30º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Conjecturamos que as crianças do campo, ao ressignificarem os espaços da escola através dos desenhos, criando espaços divertidos, referem-se a espaços coletivos de Educação Infantil, nos quais o desenvolvimento integral é potencializado com a exploração e experiência, e a educação e cuidado se encontram com o cotidiano vivido em suas comunidades e os saberes ampliados na instituição.

Outro aspecto evidenciado sob a perspectiva das crianças relaciona o levar o parquinho da escola para a comunidade. Sabemos que as famílias do Baú foram assentadas a partir da distribuição de lotes pela CODEVASF após a conclusão da barragem. Essa situação vivida pela comunidade em relação à falta de garantia de espaços públicos de saúde, educação e lazer, que não costuma ser problematizada pelos adultos, encontrou respaldo na ótica das crianças nas cirandas infantis, no que diz respeito a pensar o espaço do parquinho para a comunidade tal qual o da escola. Afirmamos, com base em Lopes (2008, p. 74), que os estereótipos que circundam as crianças como sujeitos ainda imaturos para participar da vida política encontram respaldo também em relação à sua ocupação do tempo e do espaço, isso remete “[...] a noção de uma infância percebida como sujeitos ‘atopos’, ou seja, de lugar nenhum como sujeitos ‘a-temporais’ de tempo nenhum”.

De acordo com o Artigo 15º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Dentre as especificações presentes no Artigo 16º, relacionado ao direito à liberdade, frisamos do direito de opinar e de expressar, participação na vida política e o direito de brincar, praticar esportes e se divertir, nesse caso em ambiente comunitário.

Se tomarmos por base o que está posto no ECA e o desejo das crianças por espaço público de lazer, inferimos que este direito está sendo negado, primeiro pela ausência deste espaço de encontro e de diversão, segundo pela afonia imposta as crianças sobre os lugares instituídos para elas. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) questionam se, de fato, a sociedade está preparada para aceitar e considerar a criança como sujeito de direito, isso porque a participação infantil é a própria condição de efetivação do discurso da criança como sujeito de direitos. Diante desse contexto, as crianças que estão na margem da barragem sugerem

mudanças no espaço da comunidade, e partem dos brincades no parquinho da escola, mas sugerem mudanças para além deste espaço.

Pesquisadora: O que vocês acham que precisa ter neste parquinho?

Bela: a casinha de boneca com brinquedos e pula-pula.

Menino Gato: Jacaré de brinquedo e pula-pula.

Homem-areia: quadra de areia e escorregador.

Ariel: eu quero pula-pula e escorregador.

Chase: um brinquedo para brincar na barragem.

Percebemos que as crianças pensam para além dos brinquedos que têm acesso na escola, a casinha de boneca com brinquedos, a quadra de areia, o jacaré de brinquedo são ampliações. Chase nos reafirma a sua ligação com as águas da barragem nos dois espaços, escola e comunidade. Pinto e Bichara (2017) pesquisaram como as crianças de 5 a 11 anos utilizam os espaços públicos por meio da brincadeira, seus achados indicam que as participantes sugerem ampliação da segurança pública e das áreas de lazer. Embora em âmbitos diferentes, as crianças do campo pensam sobre os espaços, tendo como ponto de partida seus saberes. A autora conclui que é necessário conhecer as demandas da infância sob a ótica das próprias crianças, isso encontra respaldo quando Ariel e o Menino Gato reivindicam o local onde o suposto parquinho deveria ser construído.

Pesquisadora: Onde é o melhor lugar para construir este parquinho?

Ariel: na minha casa.

Homem-Aranha: na sua não na minha.

Todas as crianças queriam que o suposto parquinho fosse construído em seus quintais. Certamente, a pouca regularidade com que brincam na comunidade tenha impossibilitado vislumbrarem um local onde todos pudessem se encontrar. Problematizamos o fato de que o espaço público pertence às crianças que moram na comunidade e que todos teriam direito de brincar. Ariel continua afirmando que o melhor lugar de fazer o parquinho era na sua casa. Pinto e Bichara (2017), com base em Chawla (2002), sugerem que as crianças sabem quando suas respostas são irrealistas. No caso de Ariel, mesmo que tenha entendido o impasse, a pesquisadora deve explicar muito bem o objetivo da pesquisa e/ou a situação. Caso a criança sustente sua opinião, deve-se levar em conta a resposta dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este percurso não significa concluir, mas reconhecer os caminhos abertos pelas crianças do campo e as veredas que ainda nos convidam a seguir. A escrita desta dissertação foi tecida a muitas mãos pequenas, entre vozes, gestos, silêncios e risos que nos ensinaram a ler o mundo pelas frestas da infância. Atravessadas por essas experiências, compreendemos que as crianças do entorno da barragem de Ceraíma são mais do que sujeitos observados; são autoras de geografias, inventoras de mundos e produtoras de culturas que se entrelaçam às materialidades, aos afetos e às memórias do território.

O objetivo que nos possibilitou compreender como as crianças do campo produzem e significam suas culturas no entorno da barragem de Ceraíma, constituindo seus territórios-brincantes, foi sendo alcançado na travessia, entre as práticas da docência e o exercício da escuta atenta nas caminhadas e conversas entre uma brincadeira e outra. Escutar as crianças foi desapressar o olhar, aprender a reconhecer, nos quintais, nos caminhos, nas paisagens e nas águas da barragem, os fios que tecem suas experiências. Suas narrativas, corporificadas em desenhos, fotografias, falas e gestos, revelaram a potência da infância como tempo de criação e de resistência, como espaço de invenção cultural e de pertencimento.

Ao longo das andanças com as crianças, percebemos que o brincar é uma linguagem que cartografa o território. Quando elas nomeiam os lugares divertidos, ressignificam a terra em bolo, o mato em brinquedo e o açude em cenário de imaginação, afirmam uma forma própria de conhecer e habitar o mundo. Assim, o território-brincante não se limita ao espaço físico, mas se configura como uma trama de relações entre corpos, natureza e cultura, em que a criança se faz sujeito histórico e produtor de sentido. É nesse entrelaçamento que emergem as culturas infantis do campo, como um fazer contínuo, coletivo e poético.

As experiências narradas/descritas neste texto evidenciam que a Educação Infantil do Campo precisa se afirmar como espaço de valorização dos saberes locais, das memórias familiares e das práticas culturais que sustentam a vida no território rural. As crianças da barragem de Ceraíma, ao mostrarem seus quintais e modos de brincar, nos desafiaram a repensar as políticas educacionais que ainda insistem em currículos descolados dos territórios. Suas falas e gestos nos convidam a construir uma pedagogia da escuta, da sensibilidade e do afeto, em que o conhecimento nasce do chão vivido e da relação com o outro, humano e não-humano.

Com esta pesquisa, reafirmamos as crianças como coautoras na produção de conhecimento. As metodologias participativas e o uso da abordagem mosaico revelaram-se

caminhos éticos e potentes para pensar a pesquisa com crianças, rompendo com o adultocentrismo e reconhecendo suas múltiplas linguagens como expressão legítima de saber. Das cirandas, das caminhadas e dos encontros emergiram territórios de diálogo, nos quais a infância se afirmou como lugar de autoria e de voz.

A docência, por sua vez, se redesenha nesse processo. Ser professora-pesquisadora no campo foi reaprender a ver, ouvir e sentir com as crianças. Foi compreender que interagir com as crianças na sala de referência e pesquisar são ações que se imbricam, que se complementam e que exigem presença, corpo e escuta. As crianças nos ensinaram que o conhecimento extrapola os muros da escola, mas pulsa nas experiências cotidianas, nas descobertas partilhadas, nas materialidades simples que ganham novos sentidos nas mãos pequenas que criam.

Reconhecemos, portanto, que este estudo é também um ato político. Ele se inscreve na luta por visibilidade das infâncias do campo, por uma educação que respeite seus modos de ser e estar no mundo, que legitime seus saberes e suas formas de produzir cultura. Falar das crianças do entorno da barragem de Ceraíma é também falar das marcas da história, das memórias submersas, das resistências e das esperanças que brotam em meio à terra seca e às águas represadas. É afirmar que, mesmo diante das ausências do Estado e das tensões históricas e políticas que permeiam o campo, as crianças reinventam o território, transformando-o em espaço de vida, de brincadeira e de sonho.

Por fim, este trabalho não se encerra aqui. Ele segue nos rastros deixados pelas crianças nas margens da barragem, nas trilhas que se desenham no quintal até chegar à beira da barragem. Segue nas perguntas que elas nos provocaram a fazer e nas novas cartografias que ainda desejamos desenhar. Segue em nós – professoras, pesquisadoras e caminhantes – que aprendemos que toda investigação com a infância é, antes de tudo, um ato de (re)começo. Enfim, que as andanças com as crianças continuem nos desafiando a romper o silêncio e a invisibilidade das suas invenções e brincadeiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SIQUEIRA, Romilson Martins. Alteridade e infância: a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 39, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1915>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- ALVES, Andréa Araújo Braga; SANTOS, Edineide Maria de Souza; DUQUES, Maria Luiza Ferreira; FEITOSA, Débora Alves. Políticas públicas para crianças em vulnerabilidade social: a infância nos Projetos Monte Pascoal e Sol Nascente em Guanambi-BA. *In*: 64ª Reunião Anual da SBPC. **Anais [...]** São Luís, MA, 2012.
- ARAUJO, Thaise Vieira de; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Humanidades & Inovação**, [S. l.] v. 10, n. 2, p. 380–394, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8383>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo**. SECUT: Bahia, dez. 2010.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Editora Blucher, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 235-245, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, M. da G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17- 37

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos; DAL RI, Neusa Maria. **A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento**. Editora Oficina Universitária, 2021.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Alfaguara, 2018.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e33972, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33972>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Nas Trilhas do Quilombo Sambaíba: etnografia de um saber-fazer que se transforma. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 49–81, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/6703>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Protagonismo da Infância nos Saberes e Fazeres do Quilombo Sambaíba, Caetité-BA, Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 172–201, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/645>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2004.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. **Brincar ou brincar: Eis a questão. A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 35–50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura: Educação Infantil-cotidiano e políticas**. Campinas: Autores e Associados, 2009.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Ateliê editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p.108–132, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i1.27. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 15.215, de 18 de setembro de 2025. Dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de ensino indígenas, quilombolas e do campo no território nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15215.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; MARQUES, Maria Carolina Henrique. Culturas infantis na Amazônia Amapaense: O brincar das crianças e os saberes culturais. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 68, p. 82-93, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7030>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. In: IMA, A. M; FRANÇA, C. F. S; OLIVEIRA FILHO, J. C. A; ALMEIDA, L. F. S. (Orgs.). **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. Senhor do Bonfim: Nova Terra Editora, 2024. p. 97-116

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42

CAMPOS, Karin Cozer de; GIRARDELLO, Gilka. A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil. **Boitatá**, Londrina, v. 10, n. 20, p. 89-101, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31476>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CARVALHO, Leila Lobo de. **Contradições na implementação de políticas públicas de educação infantil**: a legitimidade das falas de crianças do campo sobre a escola da cidade em Guanambi-Ba. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, BA, 2016.

CARVALHO, Leila Lobo de; BARBOSA, Maria de Fátima Oliveira; LIMA, Rita de Cássia Nascimento. A construção da identidade da criança do campo no contexto de uma escola do município de Guanambi-BA. *In*: 6º Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, 6., 2014, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; MACHADO, Sandro. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. *In*: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 25-56

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Zero-a-seis**, [S. l.], v. 16, n. 29, p. 131-147, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277655513_O_que_se_aprende_com_as_princesas_da_DISNEY. Acesso em: 10 jan. 2026.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. **Spaces to play**: More listening to young children using the Mosaic approach. London: National Children's Bureau, 2005.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. **Listening To Young Children**: The mosaic Approach. 2. Ed. London: National Children's Bureau, 2011.

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 23-37, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330084700_Sobre_formacao_estetica_e_docencia_a_s_professoras_de_educacao_infantil_desejam_mais_arte. Acesso em: 10 jan. 2026.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTRIM, Dário Teixeira. **O Distrito de Paz do Gentio e a história sucinta de sua decadência**: diário. Seleção de textos, notas, estudos biográficos e históricos. Montes Claros: Penna, Ltda., 1997.

COUTINHO, Elizabeth; MORAIS, Maria Manuela. Da Construção das barragens aos atingidos: o caso do Açude do Castanhão no Semiárido Cearense (BR). *In*: Conferência Internacional de Ambiente em Países de Língua Portuguesa & XX Encontro REALP & XI CNA. **Anais [...]** 8-10 de maio, Aveiro, Portugal, 2018.

DAL RI, Neusa Maria. Prefácio. *In*: BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos (Ed.). **A Ciranda Infantil e as crianças sem terrinha**: educação e vida em movimento. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 11-16

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 15-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855/11332>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250024, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-58 (Coleção por uma educação do campo, vol. 5)

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 45. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 39, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1913>. Acesso em: 10 jan. 2026.

GERSON, Giselle Cerise. **Territórios Educativos e Infâncias**: vivências das crianças nos percursos entre a casa e a escola. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 199–221, 2013. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060>. Acesso em: 10 jan. 2026.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro n. 5, p. 7, 1999. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/49049>. Acesso em: 8 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 17 nov. 2025.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. Tradução Deborah Esther Grajzer. **Zero-a-seis**, [S. l.], v. 21, n. 40, p. 219-248, 2019. Disponível em: <https://doaj.org/article/80041d7f861843339a42c69143c6ffae>. Acesso em: 10 jan. 2026.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 10 jan. 2026.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025.

LEAL, M. E. T. *et al.* Pesquisa com alunos do campo na escola da cidade: o vivido e o desejado. In.: TRINDADE, D. R. da *et al.* **Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas**. Curitiba: CRV, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? In: 29ª reunião anual da ANPED. **Anais [...]** Caxambu, Minas Gerais, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052/803>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, Vitória, Brasil, n. 12, p. 211–227, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 283–294, 2013.

Disponível

em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>.

Acesso em: 10 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–13, 2022. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>.

Acesso em: 10 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira; SUAREZ, Mathusalam Pantevis. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, [S. l.], v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, p. 495-512. Disponível

em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/641>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MALETTA, Ana Paula Braz; SILVA, Jennifer Vaz Barcelar Ferreira Gomes da. As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3417>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MARQUES, Tatyane Gomes; PEREIRA, Renilce; PEREIRA, Eugênia da Silva. Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma: história e significados para a comunidade. **Revista ComCiência - Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 55–64, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/comciencia/article/view/17536>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência na Educação Infantil: Reflexões sobre as Culturas Infantis no Momento das Rotinas do Brincar. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5732>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MENDES, Cleidiane Nogueira Prates. A educação do campo no município de Guanambi/BA: algumas reflexões a partir do PME (2015-2025). In: IV Seminário de Educação e III Seminário da Consciência Negra **Anais [...]** v. 4, n.4, Guanambi, BA, 21 a 23 de novembro de 2019.

MENDES, E. I. F. *et al.* (Orgs). **Memorial da educação de Guanambi**. Guanambi: Gráfica Papel Bom. 2004.

OLIVEIRA, Aline Maria Costa; SOARES, Enedina Cristina Soares Azevedo; CAMPOS, Sidnéia Cardoso Santos. Já sei, vamos fazer uma horta! In: SILVA, Elenice de Brito Teixeira da; ALMEIDA, Larissa Monique de Souza (Orgs.). **Círculos de Cultura da Infância: narrativas do cotidiano da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. p. 291-294

OLIVEIRA, Gilma Benjoíno. Uma introdução à arte de criar histórias. In: SILVA, Elenice de Brito Teixeira da; ALMEIDA, Larissa Monique de Souza (Orgs.). **Círculos de Cultura da Infância: narrativas do cotidiano da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. p. 29-38

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-152

PEREIRA, Eugênia da Silva; CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Isabel de Oliveira. O direito à educação do campo no município de Guanambi, Bahia (Brasil): implicações do deslocamento das crianças para a escola nucleada na cidade. **Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025006, 2025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2745>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, Sofia Rebouças Neta; SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e. Educação como expressão da centralidade em Guanambi-Bahia: o papel das instituições de ensino superior. **GeoTextos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/10404>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PINTO, Paula Sanders Pereira; BICHARA, Ilka Dias. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. **Interação em Psicologia**, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/47242>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis LTDA, 2016.

PONTES, Andrezza Graziella Veríssimo; GADELHA, Diego; FREITAS, Bernadete Maria Coêlho; RIGOTTO, Raquel Maria; FERREIRA, Marcelo José Monteiro. Os perímetros irrigados como estratégia geopolítica para o desenvolvimento do semiárido e suas implicações à saúde, ao trabalho e ao ambiente. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3213–3222, nov. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/PB8Mt4Bz8H3vDC7LQSQpfwv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Magali. Direitos Fundamentais e Políticas Públicas para a Primeira Infância no Brasil: Avanços, Limites e Desafios. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. 28-37, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8084>. Acesso em: 05 jan. 2026.

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. Arte como experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 314-319, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GchsXNYJs4RrHskdSr3LL7D/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ROCHA, Fulvia de Aquino. **“Como é a escola dos grandes?”: expectativas de lá enquanto estão por aqui – vozes das crianças**. 2023. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

ROCHA, Gabriela Silveira. **Velhas e novas territorialidades nas margens da barragem de Anagé-BA: da desterritorialização à reterritorialização**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011.

ROCHA, Gabriela Silveira; LIMA, Paulo Henrique Silveira. Espaço e tempo: os atingidos por barragens. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/nhipe/article/view/5280>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 177–194, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 15-25, 1999. Disponível em: <https://urbandatabrasil.fflch.usp.br/producoes-em-periodicos-cientificos/o-territorio-e-o-saber-local-algumas-categorias-de-analise>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476966009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, Terezinha Teixeira. **Gentio-uma vila submersa**: memórias e saudades. 1. ed. Guanambi, Bahia: Gráfica Giordani, 2015. 142 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 265-283, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KFYtzND57z8FLthFSZ3yCrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 21, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2012/12/sarmento.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30

SENA, Lázaro Francisco. **Do Baú ao São Venâncio**: a saga de Juraci Aureliano Teixeira. Montes Claros: Cotrim / Millennium Ltda., 2015.

SENA, Lázaro Francisco. **Lezinho do Baú**. Montes Claros: Cotrim / Millennium Ltda., 2015.

SENA, Lázaro Francisco. **A barragem de Ceraíma**: memórias. Montes Claros, MG: Gráfica Editora Millennium Ltda., 2021.

SILVA, Ana Paula Soares; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 39, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1910>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira *et al.* **Oferta e demanda da educação infantil nos territórios Sertão Produtivo e Velho Chico – Bahia** [livro eletrônico]. Guanambi, BA: Edição dos Autores, 2023.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; MELLO, Ana Maria Araújo; PEREIRA, Eugêncina da Silva. O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 39, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i39.1907. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1907>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, P. T.; LIMA, P. A.; BEBÉ, F. V. Desafios da agricultura familiar no Brasil e no Território Sertão Produtivo-BA. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, ano v, n. 10, p. 37-51, 2016.

SKÅNFORS, Lovisa. Ética em pesquisa infantil: a agência infantil e o “radar ético” dos pesquisadores. **Childhoods Today**, v. 3, n. 1, 2009.

SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; LA ROCCA, Concetta. A Educação Infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re) organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e254817, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z7WPxPnKhFT93spLGMxV6tB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2025.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. e88370, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88370>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Revista Interações**, [S. l.], v. 10, n. 32, 2015. DOI: 10.25755/int.6352.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Tania de. **Criança do lugar e lugar de criança**: Territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

VASCONCELLOS, Tania de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. *In*: MELLO, Marisol Barenco de; LOPES, Jader Janer Moreira. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VASCONCELLOS, Tania de. Criança do lugar e lugar de criança. *In*: Reunião Anual da ANPED. **Anais [...]** 2014.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S. l.], p. 23-36, junho, 2008. Disponível em: <https://atvidart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA AVALIATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS
 CAMPUS VI - CAETITÉ



FICHA AVALIATIVA DO PRODUTO DESENVOLVIDO PARA PPGELS/UNEB

**Programa de Pós Graduação em Ensino Linguagens e Sociedade
 – PPELS/UNEB/Campus VI - Caetité**

Discente: **SIDNÉIA CARDOSO SANTOS CAMPO**

Título da Dissertação: **Crianças do campo e seus territórios-brincantes: culturas das infâncias no entorno da Barragem de Ceraíma**

Orientador: Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL

<p>Produto Educacional (PE) Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração desenvolvimento e/ou validação. do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p>(x) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese; (x) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE; (x) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese; (x) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente; () Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas</p>	<p>(x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa; () PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa; () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>

Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE	() PE sem acesso; () PE com acesso via rede fechada; () PE com acesso público e gratuito; () PE com acesso público e gratuito pela página do programa; (x) PE com acesso por repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa, ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado; (x) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente, revisitado de forma inovadora e original.	(x) PE de alto teor inovador (desenvolvido com base em conhecimento inédito) ; () PE com médio teor inovador (combinação/ou compilação de conhecimentos preestabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Antes da avaliação da banca o PE foi avaliado em algum evento ou atividade?

() Sim (X) Não

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE.

O produto destina-se a docentes da Educação Infantil com o objetivo de sugerir atividades que valorizem a aprendizagem das crianças do campo em sua vivência e relação com os elementos da natureza, assim como a importância das avós para a preservação das brincadeiras. O produto pode ser utilizado por crianças como motivação para o desenvolvimento de atividades lúdicas na relação com a natureza. Presta-se para toda comunidade escolar e pessoas interessadas no tema. Vale considerar o campo como referência e identidade das crianças nascidas na zona rural.

Assinatura dos membros da banca:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciete de Cássia So

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA LIMA BASTOS
Data: 13/11/2025 09:15:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA - PPGEduf – UNEB

Documento assinado digitalmente
gov.br MAGALI DOS REIS
Data: 13/11/2025 10:18:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. MAGALI DOS REIS - PUC Mina

Documento assinado digitalmente
gov.br ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA
Data: 13/11/2025 12:06:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA SILVEIRA ROCHA
Data: 14/11/2025 11:05:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. GABRIELA SILVEIRA ROCHA – UNEB

Data da defesa: 11.11.2015.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS E TERRITÓRIO: CULTURAS INFANTIS NO ENTORNO DA BARRAGEM DE CERAÍMA

Pesquisador: SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82328824.1.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.220.402

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado do Programa de Pós-graduação Ensino, Linguagem e Sociedade PPGELS da Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus IV, cujo objetivo principal é investigar as crianças em suas atividades cotidianas com vistas a significar suas culturas em seus territórios: escola e comunidades próximas à Barragem de Ceraíma. Terá como ferramentas de investigação a observação, câmeras, passeio, elaboração de mapa gigante e conferência infantil. Estas estratégias de geração de dados constituem-se de multimétodos, ao fazer uso de diversas ferramentas, abre um leque possibilidades de ouvir a criança, através do desenho, fotografias, observação e documentação, garantindo uma visão mais detalhada das perspectivas das crianças. Outra ferramenta é a utilização de câmeras fotográficas para efetivar a participação dos pequenos. Ao fotografar as crianças conseguem comunicar sobre os lugares importantes e ao escolher as fotografias são instigadas a falar sobre suas experiências. Por último, o passeio e elaboração de mapas exploram fisicalidade e mobilidade aproveitando os pontos fortes das crianças como exploradores naturais e guias experientes dos seus territórios. As crianças serão convidadas a controlar o conteúdo e de que forma ele será gravado. A produção do mapa será feita utilizando uma fotografia ampliada das comunidades em torno da Barragem, e as crianças poderão compor este mapa com seus desenhos, modelagem e suas fotografias.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.220.402

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as crianças em suas atividades cotidianas no entorno da barragem de Ceraíma com vistas significar suas culturas.

Objetivo Secundário:

Realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas que focalizam nas experiências que as crianças têm em seus territórios rurais. Criar situações lúdicas para que as crianças possam ou não deixar emergir as materialidades, que evidenciem suas experiências em seu potencial narrativo, imagético, performativo e cultural das em seus territórios rurais. Descrever resultados da pesquisa e os possíveis entrelaçamentos com o produto educacional Flipbook: Mapa dos territórios brincantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa com criança em dois espaços, escola e comunidade, os riscos são potenciais, dito isso, precisam ser pensados e minimizados. O constrangimento com a minha presença, poderá ser atenuado através da minha participação na reunião mensal dos produtores rurais em suas associações, antes mesmo de adentrar ao ambiente escolar. Na escola, as crianças podem sentir-se incomodadas de serem observadas, por isso antes da aplicabilidade das técnicas de observação, irei propor momentos lúdicos na hora do recreio ou nos momentos que a professora as levarem para brincar no espaço externo. Na comunidade, os riscos físicos serão minimizados pela colaboração do adulto da comunidade que nos acompanhará nos passeios, na escolha do horário para evitar a exposição solar, a escolha do turno para evitar o prejuízo às atividades escolares, no uso de vestimentas e calçadas adequadas.

Benefícios:

Entendemos como um dos benefícios à própria concretização da metodologia, pois posiciona a criança como sujeito capaz produzir e significar suas culturas. Outro aspecto importante é o mapeamento das culturas infantis dos territórios mencionados. A visibilidade destas infâncias do campo e destes territórios podem se constituir como elementos cruciais para aproximar o currículo da educação infantil das crianças-locais, de modo suas atividades cotidianas e seus estes saberes sejam valorizados e se tornem ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos científicos, culturais e artísticos.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.220.402

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória, listados abaixo, estão em conformidade conforme estabelece as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos:

Termo de confidencialidade

Folha de rosto

Termo de compromisso da pesquisadora

Declaração de concordância com o desenvolvimento da pesquisa

Termo de assentimento informado da criança

Termo de autorização da proponente

Orçamento

Termo de assentimento informado da criança

Termo de cessão de uso de imagem/ voz e dados digitais revisado

Cronograma de execução revisado

TCLE revisado

Termo de colaboração revisado

Termos das coparticipantes revisado

TCLE professora revisado.

Recomendações:

Atentar para apresentar aos participantes da pesquisa os documentos revisados, particularmente o TCLE, Termo de cessão de uso de imagem/ voz e dados digitais das crianças.

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do protocolo de pesquisa com vistas à legislação brasileira que norteia a pesquisa envolvendo seres humanos e em particular as leis de proteção à criança consideramos o projeto APROVADO para execução.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 7.220.402

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2395968.pdf	15/10/2024 21:03:46		Aceito
Cronograma	Cronogramadeexecucao_REVISADO.docx	15/10/2024 21:01:50	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Outros	TERMODECESSAODEUSODEIMAGEM_revisado.docx	15/10/2024 20:57:42	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Outros	Autorizacaodeusodeimagemedadosdigitais.pdf	15/10/2024 20:55:08	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA_REVISADO.docx	15/10/2024 20:42:46	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.docx	15/10/2024 19:31:52	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOSDASCOPARTICIPANTES_revisado.pdf	15/10/2024 07:47:25	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Outros	TERMODECOLABORACAO_revisado.pdf	14/10/2024 22:13:45	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Outros	TermodeautorizaoadapropONENTE.pdf	13/08/2024 17:02:38	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Outros	Declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodapesquisa.pdf	13/08/2024 17:00:51	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasilOK.pdf	13/08/2024 16:46:34	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	13/08/2024 16:11:27	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.220.402

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentoinformadodacriancac.pdf	12/08/2024 23:41:51	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodeconfiabilidade.pdf	12/08/2024 22:12:34	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termodecompromissodapesquisadora.pdf	12/08/2024 22:11:56	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	12/08/2024 22:05:35	SIDNEIA CARDOSO SANTOS CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 12 de Novembro de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS

Link para acesso ao termo de forma integral: [Termo de Assentimento da Criança](#)