



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

GISELE COSTA ELIAS FIGUEREDO

**A CRIANÇA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM: INFÂNCIA
E EDUCAÇÃO NA LITERATURA DE GUIMARÃES ROSA**

**Seropédica, RJ
2025**

GISELE COSTA ELIAS FIGUEREDO

**A CRIANÇA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM:
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA LITERATURA DE GUIMARÃES ROSA**

Dissertação submetida como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação, no Programa de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.
Área de Concentração em Educação
Agrícola

Orientador: Dr. Wanderley Silva.

**Seropédica, RJ
2025**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F472c FIGUEREDO, GISELE COSTA ELIAS , 1983-
A CRIANÇA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E
APRENDIZAGEM: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA LITERATURA DE
GUIMARÃES ROSA / GISELE COSTA ELIAS FIGUEREDO. -
Seropédica, 2025.
81 f.: il.

Orientador: Wanderley Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2025.

1. educação. 2. literatura. 3. criança. 4. infância.
5. aprendizagem. I. Silva, Wanderley , 1965-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 34 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.029395/2025-11

Seropédica-RJ, 06 de junho de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Gisele Costa Elias Figueredo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 01/04/2025

Dr. Wanderley da Silva - UFRRJ
Orientador,

Dra. Simone Batista da Silva - UFRRJ
Membro interno

Dr. Giovane do Nascimento - UENF
Membro externo

(Assinado digitalmente em 06/06/2025 17:02)
SIMONE BATISTA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1878823

(Assinado digitalmente em 06/06/2025 16:55)
WANDERLEY DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1839674

(Assinado digitalmente em 06/06/2025 18:53)
GIOVANE DO NASCIMENTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 013.301.497-50

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **34**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **06/06/2025** e o código de verificação: **1d6719aae4**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, José e Vilmea, e à minha filha Alice, a quem consagro um amor eterno e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar, primeiramente, minha imensa gratidão a Deus, que é minha base e minha força. Sem Ele, nada disso teria sido possível. A minha adorada filha Alice, que representa a maior razão do meu amor e da minha vida, merece um agradecimento especial pela parceria incondicional e pelo carinho que sempre me dedica. Agradeço também aos meus queridos pais, José e Vilmea, cujo incentivo aos estudos e dedicação incansável me motivaram a seguir em frente. Cada conquista minha é, para eles, uma vitória compartilhada e uma celebração do amor que nos une.

Meus irmãos Wagner, Jaqueline e Danielle, que sempre estiveram ao meu lado, também merecem um agradecimento profundo pela constante motivação e apoio. Eu os amo!

Aos meus queridos amigos Fabiano, Nete, Lorrana, Mônica, Felipe, Letícia e Glaucia que tornaram esta jornada ainda mais memorável com sorrisos e lágrimas compartilhadas, agradeço de coração. Vocês foram, de fato, presentes preciosos nessa etapa tão importante da minha vida. O amor que contruímos será eterno.

À minha prima e amiga Michelle, que é um dos grandes amores da minha vida, pela amizade e pelo apoio incondicional. Agradeço também aos meus estimados professores e professoras, que formaram um time excepcional no corpo docente do PPGEA, assim como ao nosso coordenador e amigo, Bruno Bahia, cuja admiração e carinho sempre estiveram presentes.

Por fim, expresso minha eterna gratidão ao meu orientador, professor Wanderley, que me conduziu com competência e profissionalismo ao longo dessa jornada, muitas vezes árdua, mas sempre com sabedoria e dedicação. A orientação dele foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

A todos, meu sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

FIGUEREDO Gisele Costa Elias. **A Criança e os Processos de Formação e Aprendizagem: Infância e Educação na Literatura de Guimarães Rosa.** . 2025. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025).

Análise das representações da criança e dos processos de aprendizagem e formação na novela *Campo Geral* de Guimarães Rosa e as contribuições no ensino e estudo da pedagogia freireana. Parte-se inicialmente da criação de um diferencial que determina e classifica as imagens da infância, as suas mediações escolares e sociais, bem como as relações que se estabelecem entre os indivíduos e grupos que se afirmam na narrativa: discentes e docentes. As áreas nas quais essas mediações têm lugar (natureza, casa, escola) e os percursos de aprendizagem e formação que norteiam a afirmação da infância são também analisados e articulados com teorias acerca da criança. Em uma perspectiva interdisciplinar, os campos da Educação e da Literatura se unem por meio do pensamento de autores que refletiram a infância e a formação. Constrói-se, assim, um espaço de reflexões sobre as contribuições do texto literário para os estudos pedagógicos acerca da criança e das formas de estar no mundo.

Palavras-chave: educação, literatura, criança, infância, aprendizagem

ABSTRACT

FIGUEREDO Gisele Costa Elias. The Child and the Processes of Formation and Learning: Childhood and Education in the Literature of Guimarães Rosa. 2025. 81p. Dissertation (Master's in Agricultural Education - Institute of Agronomy. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2025).

The analysis of child representations and the formation and learning processes in Guimarães Rosa's novel *Campo Geral* and its contributions for teaching and its studies of Freire's pedagogy. It starts with the creation of a differential that determines and classifies childhood images and their scholar and social intermediations, as well as the relations that are established between individuals and groups that affirm themselves in the narrative: teachers and students. The areas in which these mediations take place (nature, home, school) and the learning and formation ways that guide the affirmation of childhood are also analyzed and articulated with theories about the child. In an interdisciplinary perspective, the fields of education and literature come together by the authors that reflected childhood and formation thoughts. This way, a space where reflections about contributions of a literary text for pedagogical studies about the child and his/her ways of being in the world is built.

Keywords: education, literature, child, childhood, learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem dos alunos fazendo atividade de desenho no pátio da escola.....	4
Figura 2 – Imagem da Fazenda que foi adaptada para o funcionamento da Escola. Com o intuito de alfabetizar os filhos de imigrantes japoneses produtores de goiaba e demais crianças da região. Neste período, a Escola ainda não tinha um nome cadastrado, por essa razão, a placa que está na fotografia leva somente o nome de “Escola”.	46
Figura 4 – A imagem do aluno regando a horta da escola. Existe escala para execução desta atividade todos os dias, sendo cada dia representado por uma equipe.	56
Figura 5 – A imagem mostra outra equipe colhendo acerolas. A colheita é feita pelos alunos e levada até as merendeiras para o preparo do suco da fruta, que será consumido por todos os alunos.....	57
Figura 6 – Aluna regando parte das plantações que eles mesmos cultivam.....	57
Figura 7 – Plantio e a manutenção ao cuidarem da horta.....	58
Figura 8 – A equipe do dia, os alunos responsáveis por regar e colher as frutas.....	58
Figura 10 – Os meninos representando através do desenho o personagem Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral. Mais à frente, aparece um homem andando a cavalo e um dos alunos relembra o início da novela quando Miguilim viaja a cavalo com seu tio.	59
Figura 11 - Imagem do Aipim colhido na horta da escola.	61
Figura 12 - Imagem dos alimentos que as crianças receberam das colheitas na escola, quando chegam em casa produzem receitas.	62
Figura 13 – Roda de conversa: os meninos, desenhado a representação de Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral.....	66
Figura 14 – Os alunos desenhado a representação de Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral.....	66
Figura 16 – Eu (Gisele), o cachorro Preguiça e os meninos da Escola do Campo.	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Brasileira de Psicologia
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.E.M	Escola Estadual Municipalizada
I ENERA	I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo
MST	Movimento Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
T.D	Tempo de Estudo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> - Fundo de Emergência Infantil das Nações Unidas.
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivos	2
1.2	O Locus da Pesquisa.....	3
1.3	Referencial Teórico	4
1.4	Metodologia.....	8
2	A OBRA DE GUIMARÃES ROSA E A INFÂNCIA NA LITERATURA	11
2.1	João Guimarães Rosa e suas obras	11
2.2	Campo Geral.....	13
2.3	Dito, o irmão amado	18
2.4	O olhar de Miguilim	20
2.5	Personagem marginal	25
2.6	A infância	27
2.7	Paulo Freire	31
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA.....	39
3.1	Educação do Campo	39
3.2	Escola do Campo	45
3.3	O Ensino na Escola do Campo	48
3.4	Aprendizagem na Escola do Campo	51
4	RESULTADOS.....	54
4.1	Escola do campo, do campo para o mundo	55
4.2	As Crianças e as rodas de conversas	63
4.2.1	Perguntas e diálogos com às crianças através de roda de conversa realizada na Unidade de Ensino.....	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
6	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há sempre uma criança que pensa.”

Emilia Ferreira

Na produção literária brasileira, situada na segunda metade do século XX, um escritor destaca-se pela peculiaridade na aproximação das imagens da infância e das suas injunções particulares, como família, escola, formas de aprendizagem e processo de formação: Guimarães Rosa (1908–1967) na sua vasta obra, há uma percepção do imaginário infantil que não deseja captar a criança com uma voz superior, mas chegar até ela perpassando e atravessado por sua lógica especial.

A concepção da infância que se elabora na prosa rosiana já foi abordada por Henriqueta Lisboa no texto: “O motivo infantil em Guimarães Rosa”, no qual ela aponta uma sensibilidade específica no escritor para retratar o menino que foi e que recria nas suas obras. A estudiosa mineira confirma a nossa visão de que Guimarães Rosa conseguiu captar a infância como se nela ainda estivesse vivendo, diferente de outros autores que falam de sua meninice com o olhar grave da idade passada no tempo (LISBOA, 1973).

Certa vez, em entrevista com Gunter Lorenz, Guimarães Rosa apresenta referências feitas à infância e ao ato de contar histórias:

[...] nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza. Está no nosso sangue narrar histórias; já no berço recebemos esse dom para toda a vida. Desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas, e também nos criamos em um mundo que às vezes pode se assemelhar a uma lenda cruel. Deste modo a gente se habitua, e narrar histórias corre por nossas veias e penetra em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. (LORENZ, 1973, p. 325).

Compreender, pois, essas infâncias, exige também entendê-las inseridas em um processo de educação amplo, “de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações” (BRANDÃO, 2007, p. 14) já que não podemos visualizá-las fora do sistema de trocas simbólicas, ou seja, não é possível reconhecê-las sem estudar as etapas de aprendizagem.

Miguilim, personagem principal de Campo Geral, com a qual este trabalho dialoga, apresenta aspectos de aprendizagem semelhantes aos mostrados. O protagonista não frequenta escola, seu conhecimento é adquirido através do convívio, do diálogo com a família e com os moradores do Mutúm (lugar onde vive). Embora a cidade tenha sido utilizada na ficção, ela existe e está localizada na Região do Vale do Rio Doce, no estado de Minas Gerais.

Considerando tais aspectos, lembraremos de Paulo Freire, que estabelece uma possível relação de forma de aprendizado com o diálogo. Freire nos ensina que o diálogo não é mero bate-papo, mas, ao contrário disso, é uma troca de saberes inesgotável. É possibilidade para construção de conhecimento. Para Freire, o diálogo é:

(...) uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Sendo a criança praticante deste diálogo, ela traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Fazendo uma relação com a educação escolar, Freire defende que é fundamental que o professor respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Em seu livro, *Medo e Ousadia*, Freire escreve:

:

(...) a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias (...), minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008, p.131)

Tais experiências são adquiridas a partir das trocas existentes em diversos ambientes que carregam conhecimentos advindos de seu meio, grupo social, cultural e vivências fora do espaço escolar, além das trocas na escola e com a comunidade onde a escola está inserida.

1.1 Objetivos

O presente estudo procura investigar a infância e as formas de aprendizagem das crianças da Escola do Campo, no município de Seropédica, estabelecendo um paralelo com a vida e as experiências do personagem Miguilim, da novela *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. A pesquisa se fundamenta na ideia de que a literatura pode oferecer importantes

reflexões sobre os processos de formação e educação, permitindo uma aproximação entre as vivências do protagonista rosiano e o cotidiano das crianças em um contexto escolar real.

Para isso, busca-se, em um primeiro momento, realizar uma análise interpretativa da obra *Campo Geral*, explorando as concepções de infância, família e ensino-aprendizagem a partir da trajetória de Miguilim. Essa análise permitirá compreender as dinâmicas educativas e sociais que perpassam a narrativa, evidenciando, ainda, possíveis contribuições da pedagogia freireana para a educação das crianças. Em um segundo momento, por meio de uma pesquisa de campo na Escola do Campo, pretende-se estabelecer um diálogo com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, que possuem a mesma faixa etária do protagonista da novela. A fim de discutir os temas abordados na obra e verificar de que forma suas vivências se aproximam ou se distanciam da realidade representada por Guimarães Rosa. Essa interação permitirá compreender a infância como um processo educativo amplo, permeado por padrões culturais, familiares e formativos, reforçando a ideia de que a aprendizagem se dá em redes de socialização e transferência de saberes.

Por fim, o estudo visa identificar, a partir das questões levantadas por Miguilim, das reflexões proporcionadas pela pedagogia freireana e dos relatos das crianças da Escola do Campo, um caminho consistente e convergente para pensar a formação infantil. A pesquisa pretende, assim, estabelecer contatos entre os modelos educacionais contemporâneos e os processos de aprendizagem que se configuram na infância, articulando as narrativas literárias e as experiências concretas das crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, questiona-se se é possível relacionar a infância representada na literatura com a infância vivida por crianças reais e, a partir dessa relação, refletir sobre conceitos fundamentais como infância, escola, aprendizado e socialização.

1.2 O Lócus da Pesquisa

Escola do Campo

A Escola foi fundada em 1 de fevereiro de 1971. A mesma integrava a Rede Estadual de Ensino de Seropédica, que na época pertencia ao município de Itaguaí.

Em 1993, a Escola foi municipalizada, integrando a Rede Municipal de Seropédica. Ofertando vagas da Educação Infantil níveis I e II até os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Neste sentido, a Escola do Campo está localizada no município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro. Seropédica situa-se na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a

aproximadamente 68 km do centro da capital, com um tempo médio de deslocamento de 2h20min pela Rodovia Presidente Dutra (BR-116).

Figura 1 – Imagem dos alunos fazendo atividade de desenho no pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal

1.3 Referencial Teórico

Estudar a infância apresenta-se, portanto, como uma tarefa complexa e, ao mesmo tempo, inquietante e desestabilizadora. A infância é amplamente reconhecida como a fase mais investigada do desenvolvimento humano, devido à sua relevância para a constituição do indivíduo e para a sociedade. Diversos estudos científicos e investimentos governamentais demonstram que os primeiros anos de vida são determinantes para a formação cognitiva, emocional e social do ser humano.

No campo educacional e neurocientífico, pesquisas da UNESCO (2024) indicam que 90% do cérebro de uma criança se desenvolve até os cinco anos, evidenciando a importância dos estímulos precoces para o aprendizado. Esse dado justifica a priorização de políticas públicas voltadas à primeira infância, visando potencializar o desenvolvimento cognitivo e reduzir desigualdades educacionais.

Além disso, a saúde infantil é um dos principais focos de estudo global. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2025) aponta que mais de 45% das pesquisas em saúde são direcionadas a doenças e condições que afetam crianças, como mortalidade infantil,

imunizações e nutrição. Esses esforços refletem a preocupação com a redução da mortalidade e a promoção de uma infância saudável.

O investimento financeiro em políticas públicas voltadas à infância também comprova a centralidade dessa fase nos estudos sociais. Relatórios do Banco Mundial mostram que bilhões de dólares são investidos anualmente em programas de educação e saúde infantil, reforçando a noção de que a atenção à infância traz retornos econômicos significativos para a sociedade (MARQUEZ, 2014).

No âmbito psicológico, a infância também se destaca como um dos períodos mais analisados. A Associação Americana de Psicologia (APA) revela que mais de 30% dos artigos publicados em revistas de psicologia do desenvolvimento são dedicados exclusivamente a essa etapa da vida. Isso demonstra a preocupação da ciência em compreender os fatores que influenciam a construção emocional e comportamental desde os primeiros anos.

Diante desses dados, é evidente que a infância é a fase mais investigada do desenvolvimento humano, pois dela depende a formação integral do indivíduo e o progresso das sociedades. As pesquisas contínuas nesse campo são essenciais para a formulação de políticas eficazes e para a promoção de um futuro mais equitativo e sustentável.

Na tentativa de entender, definir e classificar, descortina-se um movimento intelectual que busca apreender a infância para dela se apossar. Do conhecimento ao poder. Assim, podemos ler algumas das várias e intermináveis teorias existentes sobre a criança. Mas o que mais chama a atenção é, sobretudo, a resistência que a “idade infantil” (ECA, 1990) apresenta a tantos sistemas classificatórios; muitos, inteligentes; alguns, redundantes. Abordando a infância, ARAÚJO comenta: “[...] encontramos o sol e o dia. Encontramos a infância e o início da vida. (ARAÚJO, 1992, P. 20)”.

Além disso, na constituição das infâncias no conto selecionado, observa-se a interferência motriz de elementos conceituais que determinam o campo de atuação dos personagens: o conflito, a viagem, o sacrifício, a religião, a linguagem, a brincadeira, a aprendizagem, a educação, a imaginação, o riso, a morte e o amor (ROSA, 1908–1967). Constrói-se, assim, com esse trabalho, um espaço de reflexão sobre as contribuições do texto literário para os estudos pedagógicos acerca da infância, da criança e das suas formas de aprendizagem e estar no mundo. “Em várias narrativas, é sobretudo o olhar infantil, intuitivo, que consegue perceber a eterna recriação do fluir da vida, a novidade de cada instante, a força do futuro”. (CHAPPINI; BRESCIANI, 2002, p. 243).

Enquanto vários setores da sociedade ainda veem a criança como um ser comum, sem relevância ao não observar a infância como um momento importante, contudo, a literatura tem se ocupado da infância, com um olhar mais atento, revelando o infante em toda sua complexidade e completude.

Há algumas considerações a serem feitas nesse trabalho sobre o “personagem Marginal”, trazendo como exemplo a construção do protagonista Miguilim e das crianças reais. Uma grande parcela da sociedade está convencida de que a criança é um serzinho sem personalidade que aceita tudo o que lhe é imposto e está sempre a ser formado, como se os adultos fossem estáticos e não estivessem constantemente em transformação. Assim, imprimem à criança características como vontades ou sentimentos indefinidos. E ainda para o adulto, segundo Wallon, “Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações, ou das tarefas que ele consegue executar.” (WALLON, 2007, p.10). Contudo, essa é uma visão ultrapassada.

A primeira metade do século XX, na qual o autor faz essa afirmação, continua sendo construída com pensamentos e olhares para a infância, não somente como objeto a ser estudado, mas com direitos a serem implantados e observados. Hoje, entende-se a criança não mais como um papel em branco, ela tem suas experiências, mesmo em processo de desenvolvimento e formação. Piaget (1975), por exemplo, argumenta que as crianças são ativamente envolvidas no processo de construção do conhecimento desde o nascimento. Ainda, Vygotsky (1984) afirma que o aprendizado e o desenvolvimento são processos socialmente mediados, e que as crianças trazem consigo experiências e conhecimentos prévios que influenciam sua aprendizagem. Apesar de contemporâneos a Wallon, a visão que esses autores trouxeram mostra a importância do olhar para a criança como um ser em formação, sim, mas não desprovido de total conhecimento e contribuição para a sociedade.

WALLON menciona que:

Se o homem sempre começou colocando-se a si mesmo em seus objetos de conhecimento, atribuindo a estes uma existência e uma atividade conforme a imagem que tem das suas, o quanto essa tentação não deve ser forte quando se trata de um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. (WALLON, 2007, p. 09).

Quanto mais desvalorizamos a atuação social da criança, lhe subtraímos a infância, a liberdade, o conhecimento e a autonomia. Nesse universo no qual a infância se acha submetida às ordens dos mais velhos, a estória de Miguilim trata justamente das frequentes mudanças pelas quais o menino passa e sua visão do mundo, a qual é contrastada à dos

adultos. Enquanto a última é, em geral, predominantemente racionalista e voltada a um sentido prático, pisado na própria sobrevivência, a perspectiva do menino é imaginativa e perspicaz, e expressa uma sabedoria mais imediatista das coisas.

Coutinho destaca que,

A empatia que o autor sente pela criança é extensiva em *Corpo de Baile* a todos aqueles personagens que, por não colocarem a razão acima de tudo em suas vidas, são marginalizados pelo mundo cotidiano dos adultos. Dentre esses personagens, os velhos e as crianças ocupam um lugar de relevo [...] Esses personagens chegam a formar um grupo especial de grande significância. Se o mito e a intuição se acham na base das novelas de *Corpo de Baile*, a emoção também constitui um de seus elementos fundamentais. (COUTINHO, 2013, P. 38).

As ações do personagem Miguilim justificam as crianças que ele representa: um ser em transformação, não pronto, nem maduro, porém um indivíduo repleto de particularidades, que se reflete e se enxerga em um grupo em especial, o grupo das crianças. Diferente do adulto, a criança não traz consigo uma ideia definida de conhecimento, mas ao invés disso, ela produz dia a dia seu aprendizado e entendimento sobre a vida e as questões que a envolvem.

A construção da personalidade da criança passa pelos bancos escolares, um dos principais ambientes de formação e transformação do indivíduo, haja vista que cada criança permanece em uma instituição de ensino. Dentre os objetivos da escola destaca-se a transformação das crianças em seres uniformes, em que todos devem comportar-se da mesma forma, seguir regras e ter atitudes parecidas, como cita Munari:

Uma vez que a criança tenha sentido, graça a seu altruísmo espontâneo e à disciplina adquirida, a unidade e a coerência das sociedades que são a escola e a família, lições apropriadas a conduzirão a descobrir a existência de grupos maiores aos quais deverá se adaptar: a cidade e a nação e, enfim, a própria humanidade. (MUNARI, 2010, p. 51).

O desenvolvimento da criança passa por várias etapas. Piaget e Vygotsky apresentam as teorias sobre a aprendizagem e desenvolvimento, e tratam de formas distintas, porém completivas, à perspectiva evolutiva na infância. Piaget, ao propor o construtivismo, acreditava que o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem em etapas ou estágios, sendo um processo gradual e contínuo. Para Piaget (1975), o foco está na interação do indivíduo com o ambiente físico, levando à construção do conhecimento por meio da ação e da experiência. No processo educativo, a criança chega carregando consigo diversos tipos de saberes, mas nem sempre esses conhecimentos são vistos, ouvidos ou considerados no desenvolvimento educacional. Sendo assim, por vezes uma visão simplista da escola, por não agregar o conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, já que suas experiências podem interagir com o conteúdo.

Já Vygotsky (1984) trouxe uma perspectiva única sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, com foco na importância do contexto social e cultural. Sua teoria, conhecida como sociocultural, enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação com outras pessoas, que o desenvolvimento está profundamente entrelaçado com o ambiente social. O desenvolvimento humano e a aprendizagem são inseparáveis da cultura e da interação social. A educação deveria aproveitar essas interações para expandir as capacidades cognitivas dos alunos.

Em uma perspectiva interdisciplinar, os campos teóricos da Educação e Literatura estão interligados por meio do pensamento de autores que refletiram sobre a infância, a educação e a formação, dentre os que serão utilizados nessa pesquisa estão: ALVES (2005), ARAÚJO (1992), BENJAMIN (1994), BONMAN (2015), BRANDÃO (2007), CANDIDO (2002), COUTINHO (1993/2013), DANTAS (1975), LIMA (2015), MORAES (2003), MUNARI (2010), MULLER (2007), NÓVOA (1998), NUNES (2013), SANTIAGO (2001), TARDIF (2000) WALLON (2007). E muitos outros que se fizerem pertinentes para enriquecer ainda mais o trabalho que se segue.

1.4 Metodologia

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, conforme definido por Silveira e Córdova (2009, p. 31), que apontam este tipo de abordagem como voltada aos "aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". Optamos por essa abordagem por entendermos que a infância, os processos de formação e aprendizagem, e suas expressões simbólicas na literatura e na experiência cotidiana das crianças, são fenômenos complexos, subjetivos e atravessados por múltiplos sentidos.

Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com diversos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. É justamente essa multiplicidade de dimensões que torna a abordagem adequada à nossa investigação. A relação entre pesquisador e sujeitos se dá de maneira interativa, valorizando a escuta, a observação e a sensibilidade para compreender as experiências vividas pelas crianças no contexto escolar.

Metodologicamente, a pesquisa se desdobra em duas frentes: uma análise literária e uma investigação empírica. A primeira consiste no estudo da obra *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa, com foco na construção simbólica da infância por meio do personagem

Miguilim, observando como sua trajetória revela experiências formativas e modos de aprendizagem não convencionais, marcados por sensibilidade, dor, descobertas e imaginação.

A segunda frente da pesquisa é de campo, realizada com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice. Para a coleta de dados, utilizamos três instrumentos principais: observação participante, rodas de conversa e contação de histórias, todos aplicados em ambiente escolar, com a devida autorização da instituição e o cuidado ético no trato com as crianças.

A observação participante permitiu ao pesquisador integrar-se ao cotidiano das crianças, acompanhando suas práticas, interações e formas espontâneas de expressão, sem interferir diretamente em suas rotinas. Através dessa imersão, foi possível perceber nuances do comportamento infantil, modos de aprendizagem, formas de convivência e manifestações simbólicas do mundo infantil, que dificilmente seriam captadas apenas por entrevistas formais ou questionários.

As rodas de conversa foram organizadas como espaços de escuta aberta e horizontal, nos quais as crianças puderam compartilhar livremente suas vivências, percepções, medos, sonhos e experiências relacionadas à escola, à família e à comunidade. Ao invés de um roteiro fechado, utilizamos perguntas disparadoras e deixamos que as falas fluíssem, valorizando o que cada criança desejava trazer. Essa estratégia favoreceu o acolhimento da diversidade dos relatos e a construção coletiva de sentidos.

Já a contação de histórias foi utilizada como dispositivo pedagógico e metodológico. Através da mediação de narrativas — tanto da obra *Campo Geral* quanto de contos infantis e histórias orais — buscamos criar uma atmosfera afetiva e simbólica, que estimulasse a imaginação, a identificação e a elaboração subjetiva por parte das crianças. Após as narrativas, abríamos espaço para comentários espontâneos, desenhos, dramatizações ou outras formas expressivas que permitissem às crianças se manifestarem a partir do que ouviram. Essa etapa foi essencial para conectar a literatura à experiência real das crianças e para observar como o universo ficcional pode acionar memórias, afetos e aprendizagens.

O material empírico coletado será analisado à luz da análise de conteúdo, em diálogo com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Serão utilizados também quadros e tabelas como apoio visual na apresentação dos dados, organizando os temas emergentes das falas e situações observadas.

O arcabouço teórico da pesquisa se estrutura com base em autores que refletem sobre infância, linguagem, subjetividade e educação, como João Guimarães Rosa, Paulo Freire, Jean-Jacques Rousseau, Sigmund Freud, Jean-François Lyotard, entre outros que se fizeram

necessários ao longo do processo. Além das obras literárias, nos utilizamos também de textos mais confessionais, como cartas e crônicas, nos quais os autores expõem suas compreensões da infância e da formação humana.

Nosso objetivo, com esse percurso, é abrir espaço para outras compreensões da infância — compreendê-la não apenas como etapa biológica ou escolar, mas como tempo criador, simbólico e afetivo. Procuramos, assim, refletir criticamente sobre os modelos educacionais vigentes e propor uma escuta mais atenta às infâncias reais, suas histórias e saberes, que muitas vezes escapam aos currículos formais.

Por fim, buscamos construir uma ponte entre a infância literária de Miguilim e as infâncias concretas das crianças da escola, compreendendo-as como narradoras-personagens de si mesmas, portadoras de saberes escolares, familiares e sociais, dignos de reconhecimento, valorização e escuta.

2 A OBRA DE GUIMARÃES ROSA E A INFÂNCIA NA LITERATURA

A riqueza da literatura de Guimarães Rosa revela nuances profundas da infância, explorando aspectos emocionais e formativos com uma sensibilidade ímpar. Suas obras capturam as vozes e os olhares infantis, aproximando-nos de um universo cheio de descobertas, imaginação e vivência. Em especial, *Campo Geral* destaca-se pela delicadeza ao retratar o protagonismo do menino Miguilim, mostrando que, mesmo em sua condição de marginalidade, a criança consegue elaborar percepções únicas e tocar os adultos de maneira significativa.

Neste capítulo, é analisada a construção literária da infância no contexto de Guimarães Rosa. Com uma abordagem interdisciplinar, relacionam-se os personagens e as suas narrativas às teorias de formação humana, promovendo reflexões sobre como a literatura pode ser um elo poderoso para compreender os processos de aprendizagem. O diálogo com autores como Paulo Freire e Piaget enriquece esse olhar, evidenciando que as crianças são protagonistas de suas histórias e contribuem para a construção de saberes.

2.1 João Guimarães Rosa e suas obras

“O homem, o grande ser tão cheio de veredas.”

Escrever sobre Guimarães Rosa é um desafio. A dificuldade deve-se principalmente à grandeza de sua literatura, que, atingindo o mais alto grau de beleza, sofisticação, talento e complexidade, dar conta de pensá-la e formular interpretações a seu respeito torna-se tarefa de alto risco. Além disso, por ser uma obra de incalculável importância para a literatura brasileira, os escritos rosianos são objetos de uma imensa fortuna crítica.

Guimarães Rosa é geralmente classificado pelos críticos literários como pertencente à terceira geração do Modernismo (CANDIDO, 1965). Estreou em 1946 com a publicação da obra *Sagarana*, obtendo extraordinário sucesso. O livro, que contou com uma nova edição somente quatro meses depois, recebeu o prêmio da Sociedade D'Oliveira e foi aclamado com uma das mais importantes obras de ficção surgidas no Brasil naqueles anos. No ano de 1951, escreveu a terceira e última edição do mesmo livro.

Um dos anos mais produtivos da literatura de Guimarães Rosa foi 1956, no qual publicou *Corpo de Baile*, que consistia em uma reunião de sete longas novelas em dois volumes. Sendo um livro muito extenso e de grande impacto na literatura nacional, ganhou

novas edições, se dividindo em três livros autônomos: *Manuelzão e Miguilim* (1964), *No Urubuquaquá, no Pinhém* (1965).

Também conquistando excelente repercussão, o autor publicou em 1965 o que seria seu único romance, posteriormente considerado sua obra-prima, *Grande Sertão: Veredas*, o qual é um extenso monólogo narrado por um jagunço. Dentre suas obras, esta foi a que apresentou de forma mais completa possível o universo sertanejo. Além disso, o livro rendeu-lhe três importantes prêmios: o Machado de Assis, do Instituto Nacional do Livro, o Carmmen Dolores Barbosa, de São Paulo, e a Paula Brito, da Municipalidade do Rio de Janeiro.

Subsequentemente à publicação do romance *Grande Sertão: Veredas*, foi lançado em 1962 o livro intitulado *Primeiras estórias*, uma coleção de vinte e um pequenos contos, que, como os anteriores, foi muito bem recebido pela crítica. Em seguida, no ano de 1967, o autor publicou *Tutameia*, sua nova coletânea de contos, que trazia como subtítulo *Terceiras Estórias*, o que causou grande curiosidade no leitor a respeito de onde estariam as segundas estórias.

Em 1969, publicou o livro *Estas Estórias*, que também incluía uma reportagem sobre sua famosa excursão ao Mato Grosso com o vaqueiro Mariano. Além de sua produção literária ter sido extremamente vasta, não foi menor o impacto que causou, adquirindo rapidamente reconhecimento internacional, traduzida para vários idiomas e ganhando uma grande fortuna crítica.

Mestre das estórias curtas, escreveu novelas e contos muito antológicos, como *A Hora e Vez de Augusto Matrarca*. Povoam essas narrativas personagens diversos: criaturas em “estado de caverna”, aguardando sua ascense; outros, portadores de uma iluminação especial. Nesse formato, destacam-se as crianças, os loucos, os bêbados, os apaixonados, os muito velhos. As crianças, seres puros e plenos; os loucos e os bêbados com seu estado de consciência alterado; os velhos sábios por terem muitas vivências; e os apaixonados, tocados pelo encantamento do amor, funcionam como agentes epifáticos, como seres iluminados, por conseguirem manter contato com o transcendente, com aquilo que a razão e o materialismo não explicam. É o caso de Nhinhinha, do conto *A menina de Lá*, de *nosso pai*, de *A Terceira Margem do Rio* (ambos de *Primeiras Estórias*), de Miguilim e de Dito, da novela *Campo Geral*. Algumas vezes essa função epifânica também é atribuída a animais, como o burrinho pedrês, no conto de mesmo nome. Falando do mundo ficcional, dos personagens e narradores de Guimarães Rosa.

Jean Poillon afirma que,

Escolhe-se um único personagem que constituirá o centro da narrativa, ao qual se atribui uma atenção maior [...] Descrevemo-lo de dentro; penetramos imediatamente a sua conduta, como se nós mesmos a manifestássemos. Por conseguinte, essa conduta não é descrita tal como se afiguraria a um observador imparcial, mas tal como se apresenta, e apenas na medida em que se apresenta. (POULILLON, 1974, p. 54).

Aprofundaremos mais sobre algumas personalidades de Rosa no tópico “Personagem marginal”.

Guimarães Rosa, em seus vários escritos, apresenta uma visão da infância com subjetividade e percepções multifacetadas, demonstrando o mundo particular da criança em que é recuperado literariamente, dando-lhe novo vigor e capacidade inventiva. A infância, pela capacidade de fornecer horizontes primitivos, favorece a uma concepção mítica da criança como estágio inicial do homem, anterior à lógica. Por isso, a personagem/criança identifica-se com a fantasia e o sonho. Para construí-la no espaço da estória, Guimarães Rosa sai da dimensão corriqueira, coloca em xeque a lógica e a coerência, desloca a personagem da perspectiva habitual, retirando dela o *supra* sentido da realidade e transformando-a para o plano da ficção. Benedito Nunes, discorrendo sobre os personagens/crianças em Guimarães Rosa, assim os analisa:

Esses personagens – o Menino, a Menina, o Jovem – dados a encantamento e sortilégios, munidos de dons extraordinários, e que podem ter das coisas uma visão mais completa do que a comum, pertencem a uma só família mítica. A infância ou a juventude é neles um estado de receptividade, de sabedoria inata, e tem duplo sentido: por um lado, remoto e nebuloso passado, que se confunde com as origens, e, por outro, prenúncio de um novo ser, ainda em esboço, que advirá do que é humano e terrenal. (NUNES, 1994, p. 127).

Dialogando entre Criança, Infância e Escola, traçaremos um mapa das infâncias que atravessam a obra *Campo Geral* (1952) de Guimarães Rosa, localizando-as na história da criança, da família e relacionando aos processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação com que conversam.

2.2 Campo Geral

“Alegre era a gente viver devagarinho, miudinho, não se importando demais com coisa nenhuma.”

Em *Campo Geral*, uma das histórias presentes no livro *Manuelzão e Miguilim* de João Guimarães Rosa, o campo é retratado como um ambiente rural árido e desafiador. A história

se passa em um pequeno vilarejo do sertão de Minas Gerais, chamado Mutúm, onde a vida é marcada pela simplicidade, pela pobreza e pela relação intensa com a natureza.

Guimarães Rosa utiliza uma linguagem rica e detalhada para descrever o cenário do campo. Ele retrata as paisagens vastas, as montanhas, os rios e as plantações, bem como os elementos climáticos, como o calor intenso e a seca. Essa descrição minuciosa permite ao leitor visualizar e sentir a atmosfera do campo, transmitindo a sensação de dureza e aridez do ambiente.

Além disso, Guimarães Rosa também apresenta aspectos da vida cotidiana no campo. Ele retrata as atividades agrícolas, como o plantio, a colheita e a criação de animais, fundamentais para a sobrevivência das pessoas. Também descreve as relações familiares, de amigos, de trabalho, a solidão, a pobreza e as dificuldades enfrentadas pelos personagens em seus cotidianos.

A vida no campo é mostrada como uma existência desafiadora, na qual as pessoas dependem da terra e da natureza para sua subsistência. A falta de recursos e as condições adversas do ambiente são elementos que permeiam a narrativa, evidenciando a luta constante pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, o campo é retratado como um lugar de conexão com a natureza e com as tradições culturais. Guimarães Rosa enfatiza a relação profunda dos personagens com o meio ambiente, destacando a importância dos elementos naturais e dos animais na vida da comunidade.

Na novela *Campo Geral*, Guimarães Rosa apresenta um retrato realista e poético do campo, transmitindo ao leitor uma sensação vívida e autêntica desse ambiente rural. Através de suas descrições detalhadas e da exploração das experiências e das relações humanas no campo, ele nos transporta para essa realidade áspera, porém cheia de significado e peculiaridades. Falando certo dia sobre *Campo Geral*, ele afirma:

A primeira estória, tenho a impressão, contém, em germes, os motivos e temas de todas as outras, de algum modo. Por isso é que lhe dei o título de “*Campo geral*” – explorando a ambigüidade fecunda. Como lugar, ou cenário, jamais se diz *um campo geral* ou *o campo geral*; no singular, a expressão não existe. Só no plural: “*os gerais*”, “*os campos gerais*”. Usando, então, o singular, eu desviei o sentido para o simbólico: o de plano geral (do livro) (ROSA, 2003, p. 91).

Recolocando a proposição do autor, *Campo Geral*, no singular, também pode ser uma maneira de particularizar a infância como plano geral para a vida, como o desenho de um mapa que se vai montando com coordenadas diversas, desconstruídas, transversais. Tanto que, nos desmembramentos que o livro sofreu (passou a ser publicado em três volumes), *Campo Geral* não muda de posição. E, quando conversa com seu tradutor italiano sobre a

publicação do livro na Itália, Rosa deixa a ordem dos textos a critério de Bizzarri, mas, relativamente à história de Miguilim, reafirma a necessidade de ela ser a primeira.

A novela é narrada em terceira pessoa, mas seu leitor apreende a realidade ficcional da forma como ela se reflete, e somente enquanto se reflete, na sensibilidade de seu personagem de maior relevo, Miguilim. O narrador não impõe à estória a sua perspectiva; ao contrário, aproxima-se tanto do protagonista que consegue expressar as ‘nuances’ mais delicadas da subjetividade do menino e sua forma de perceber o mundo.

Miguilim, o menino míope de somente oito anos, é o protagonista da novela em questão, que mora com sua família no Mutúm. Apesar de a história não ser narrada pelo personagem protagonista, como dito anteriormente, o narrador aproxima-se ao máximo da parcialidade do menino, e é o seu modo de sentir e perceber o mundo que se encontra em evidência ao longo da narrativa.

O Mutum é um lugar longínquo, como se percebe já na abertura da novela: “Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos longe, longe daqui, muito depois da Vereda-do-Frango-d’água e de outras Veredas sem nome ou pouco conhecidas, em ponto remoto, no Mutúm”. Também logo no início da estória o leitor é informado de que Miguilim viajara, durante sete longos dias, para chegar ao arraial do Sucuriju, por onde passara, na oportunidade, um bispo, oferecendo sacramento aos moradores daquela vasta e isolada região (ROSA, 2001, p. 27).

Lugar ermo, localizado em algum ponto remoto do Sertão dos Gerais, o Mutúm consiste “num covão em trecho de matas, terra preta, pé de serra. [...] No Mutúm, tinha dito: — É um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre [...]” (ROSA, 2001, p. 27). Sendo um lugar longínquo e isolado, a vida nessa região é marcada por duras necessidades.

O pai, frequentemente chamado Nhô Bernardo, é um homem rude, rústico e analfabeto. Sua vida é marcadamente direcionada ao trabalho árduo, o qual ocupa a maioria do seu tempo e de sua atenção. Sendo ele o empregado e não o proprietário das terras em que vive com sua família. Suas percepções estão sempre voltadas ao útil, ao pragmático. Encontra-se frequentemente absorto nas precariedades financeiras às quais a família está submetida, o que para ele é motivo de enorme sofrimento e insatisfação:

[...] pai ficava furioso: até quase chorava de raiva! Exclamava que ele era pobre, em ponto de virar miserável, pedidor de esmolas, a casa não era dele, as terras ali não eram dele, o trabalho era demais, e só tinha prejuízo sempre, acabava não podendo nem tirar para sustento de comida da família. Não tinha posse nem para retalhar a casa velha, estragada por mão desses todos ventos e chuvas, nem recurso para mandar fazer uma boa cerca de réguas, era só cerca de achas e paus pontudos, perigosa para a criação. (...) Dava vergonha no coração da gente, o que o pai assim

falava. Que de pobres iam morrer de fome – não podia vender as filhas e os filhos... (ROSA, 2001, p. 68).

A história de Nhô Bernardo é marcada por desafios e dificuldades. O sertão apresenta condições adversas, com escassez de recursos, pobreza e isolamento. A relação de Nhô Bernardo com Miguilim também é afetada pelas circunstâncias, pois o filho, para ele, é preguiçoso para o trabalho, além de lidar com conflitos internos e descobertas sobre sua identidade. Ao longo do romance, a história de Nhô Bernardo e sua relação com Miguilim contribuem para a construção de um retrato vivido da vida no sertão brasileiro. Ainda, destacando as dificuldades enfrentadas pelas famílias rurais, a agressividade e explorando temas como a paternidade, a identidade e a busca por um sentido de pertencimento. O pai era bruto, selvagem, machucava. Em uma das brigas com Miguilim, o pai exagera e bate:

Era dia-de-domingo, Pai estava lá, veio correndo. Pegou o Miguilim, e o levou para casa, debaixo de pancadas. Levou pra o alpendre. Bateu de mão, depois resolveu: tirou a roupa toda de Miguilim e começou a bater com a correia da cintura. Baria e xingava, mordida a ponta da língua, enrolada, se comprazia. Batia tanto, que mãe, Drelina e a Chica, a Rosa, Tomezinho, e até vovó Izidra, choravam, pediam que não desse mais, que já chegava. (ROSA, 2001, p. 134).

O leitor de *Campo Geral* é pego de surpresa com um acontecimento que abalou todos os moradores do Mutúm. Diante dos diversos problemas conjugais e no que indica o enredo da novela, as traições da mãe, no ápice do desespero, Nhô Bernardo, tomado pelo ciúme, mata seu companheiro de trabalho, Luisaltino. Após esse ato de violência, o pai de Miguilim comete suicídio.

Nhanina, a mãe de Miguilim, ao contrário de seu pai, mostra-se delicada e carinhosa com os filhos. Há indícios de que ela seja letrada, demonstra uma sensibilidade e civilidade que o marido parece incapaz. Enxerga a vida por uma dimensão que vai além da imediatividade prática, rústica, das obrigações do trabalho e das necessidades vitais. Frequentemente demonstra tristeza e insatisfação pela vida que leva naqueles confins. Dá a impressão de sentir-se oprimida por aquele isolamento e pela estreiteza de horizontes a qual sua vida encontra-se subjugada. Certa vez, apontando para o morro próximo, ela exclama: “Estou sempre pensando que lá por detrás dele acontecem outras coisas, que o morro está tapando de mim, e que eu nunca hei de poder ver...” (ROSA, 2001, p. 29). Fica evidente em vários trechos da obra que a vida que leva ali não pode satisfazê-la, não somente pelo isolamento do lugar, mas também pelas obrigações familiares e conjugais, nas quais não encontra o devido contentamento. Talvez sejam esses descontentamentos que a levem a se interessar por outros homens que não o pai de Miguilim. O leitor de *Campo Geral* é levado a

considerar a possibilidade de que, condenada a uma existência limitada, Nhanina transforme sua insatisfação em carência afetiva e/ou sexual e, em decorrência disto, envolva-se em relacionamentos extraconjugais compensatórios que acarretam graves consequências para toda a sua família.

O primeiro destes relacionamentos seria com Tio Terez, o irmão de seu marido. Indica-o a briga de Nhô Bernardo com a mulher logo no início da estória, seguida da expulsão de Tio Terez de casa por vovó Izidra, sempre diligente na vigilância dos valores familiares. Na ocasião, Miguilim escutou-a ainda repreender asperamente o provável amante de Nhanina nos seguintes termos: “por umas coisas assim é que há questões de briga e de morte, desmanchando as famílias”. (ROSA, 2001, p.41). Em seguida, falou com Nhanina:

[...] E ela ensinava alto que o demônio estava despassando nossa casa, rodeando, os homens já sabiam o sangue um do outro, a gente carecia de rezar sem esbarrar. Mãe ponteava, com muita cordura, que vovó Izidra devia de não exaltar coisa assim, perto dos meninos. – “Os meninos necessitam de saber, valença de rezar junto. Inocência deles é que pode livrar a gente de brabos castigos, o pecado já firmou aqui no meio, braseado, você mesma é quem sabe, minha filha!...” (ROSA, 2001, p.42).

A referência de vovó Izidra ao “pecado” que já estaria instalado no seio da família sugere a possibilidade de que Nhanina havia herdado da mãe (vó Benvinda, que era prostituta) as inclinações responsáveis por seu “mau comportamento” conjugal.

Um pouco mais tarde, Luisaltino, o novo trabalhador contratado para substituir Tio Terez na lida da fazenda, parecia substituí-lo também nos afetos com Nhanina.

[...] Lua era o lugar mais distanciado que havia, claro impossível de tudo. Mãe conversando só com Luisaltino, atenção naquilo ela nem não estava pondo. Uma hora, o que Luisaltino falou: que judiação do mal era por causa de que os pais casavam as filhas muito meninas, nem deixavam que elas escolhessem noivo. Mas Miguilim queria que, a lua assim, Mãe conversasse com ele também, com o Dito, com Drelina, a Chica, Tomezinho. A gente olhava mãe, imaginava saudade. (ROSA, 2001, p.137.).

Nhanina se isola dos demais, enquanto Miguilim parece que desatenta na conversa com Luisaltino, que talvez identifique nela a carência e a insatisfação que poderia permitir um relacionamento mais íntimo entre eles. Numa conversa com tom de “cantada” a uma mulher carente, as palavras do novo morador do Mutum sugerem que ela foi vítima de um casamento arranjado por seus pais. Ela estaria, portanto, presa numa vida que não escolheu, o que justificaria sua insatisfação e até mesmo, eventualmente, que traísse o marido. No final da história, com o assassinato de Luisaltino e o suicídio de Nhô Bernardo, Nhanina apresenta o sentimento de culpa com a reação diante de Miguilim: “Mãe veio, se ajoelhou, chorava,

tapando a cara com as duas mãos: — Miguilim, não foi culpa de ninguém, não foi culpa... — Todas às vezes ela repetia.” (ROSA, 2001, p.145).

Nhanina e Bernardo têm, além de Miguilim, outros cinco filhos, mas somente quatro vivem na casa com a família. Dito que é um ano mais novo que Miguilim, Tomezinho, que só tinha quatro anos, e Liovaldo, o irmão maior que não morava no Mutúm. E duas meninas, Drelina a mais velha, e Chica, a mais nova. De todos os irmãos, Dito era o mais próximo de Miguilim, não somente por ambos serem quase da mesma idade, mas também pela profunda afinidade entre os dois. Muito perspicaz para a sua idade, é Dito quem frequentemente percebe e relata para o irmãozinho os acontecimentos e a maioria dos problemas da família. Ele se interessa muito mais pelas conversas e pelo mundo dos adultos do que pelas brincadeiras tipicamente infantis.

Também moram na casa da família dois parentes: a vovó Izidra e o tio Terêz. Vovó Izidra, apesar de ser assim chamada pelas crianças, é uma tia-avó materna, irmã da já falecida vó Benvinda, que havia sido prostituta. Vovó Izidra é muito religiosa, e atua incansável, vigilante e mantedora das regras e dos valores familiares. Percebe o interesse de Nhanina por outros homens, e está sempre pronta a censurá-la e demonizar sua conduta. O tio Terêz é irmão do pai das crianças, trabalha com ele na roça. É muito querido pelas crianças, especialmente por Miguilim, com quem se mostra muito paciente, compreensivo e uma excepcional companhia para passeios e brincadeiras. O envolvimento afetivo do tio Terêz com Nhanina constitui uma das mais agudas tensões da história.

Além dos membros da família, outros personagens também povoam aquele universo. Como os empregados da casa — Rosa, Mãitina e Maria Pretinha, outros empregados da fazenda — o vaqueiro Jé, o vaqueiro Saluz, Luisaltino, alguns vizinhos que eventualmente frequentam a casa da família — seo Deográcias, seo Aristeu, Patorí, Grivo, e alguns outros que esporadicamente passam por ali.

2.3 Dito, o irmão amado

“O Dito era um irmãozinho tão bonzinho e sério, todas as coisas certas ele fazia.”

Dito, o irmão mais novo e melhor amigo de Miguilim, é dotado de grande sabedoria. É mais sensato, carrega em si um equilíbrio inicial, uma tranquilidade interior própria e comum à etapa de amadurecimento do homem.

O Dito, menor, muito mais menino, e sabia em adiantado as coisas, com uma certeza, descarecia de perguntar. Ele, Miguilim, mesmo quando sabia, espiava na dúvida, achava que podia ser errado. Até as coisas que ele pensava, precisava de contar ao Dito, para o Dito reproduzir, com aquela força séria, confirmada, para então ele acreditar mesmo que era verdade. De onde o Dito tirava aquilo? Dava até raiva, aquele juízo sisudo, o poder do Dito, de saber e entender, as necessidades. (ROSA, 2001, p.98).

Dito é o irmão sabedor de todas as coisas certas. Esse personagem contém qualidades que fascinam Miguilim. Em um jogo de espalhamento, Dito representa o modelo a ser seguido. É a partir de suas qualidades que Miguilim quer aprender as coisas do mundo e a maneira de como lidar com elas. Está sempre ao lado do irmão, como seu lado forte, sábio, bom e justo. É ele que norteia as indagações de Miguilim, porque melhor do que ele não há para compreender as contradições da vida. Em Dito, a infância é um estado de receptividade e sabedoria inata. Ainda que mais novo, tem sempre um discernimento diante do mundo e representa a conciliação, o equilíbrio, um agudo senso moral.

Todas às vezes que o protagonista se encontra em uma situação de desespero, de estupefação ou de profunda angústia, é Dito quem o salva, o consolá-la ou indica-lhe a melhor direção a seguir. Por isso, a morte desse personagem constitui a tragédia maior por que passa Miguilim.

“Miguilim, o Ditinho morreu...” Miguilim entrou empurrando os outros: o que feito uma loucura ele naquele momento sentiu, parecia mais uma repentina esperança. O Dito, morto, era a mesma coisa que quando vivo, Miguilim pegou a namãozinha morta dele. Soluçava de engasgar, sentia as lágrimas quentes maiores do que os olhos. Vovó Izidra o puxou, trouxe para fora do quarto. Miguilim sentou no chão, num canto, chorava, não queria esbarrar de chorar, nem podia. – Dito! Dito!... Então se levantou, veio de lá, mordida a boca de não chorar, para os outros o deixarem ficar no quarto. (ROSA, 2001, p. 121).

A morte não somente leva Dito, mas leva também a etapa infantil da vida do irmão. Frente à hostilidade da vida, em uma mistura de revolta, de risada, de absoluta incompreensão, o menino arrasa seus últimos brinquedos. Esse momento de desespero e destruição marca o fim da infância para Miguilim que, incapaz de lutar contra a fatalidade, cresce de repente.

Miguilim precisava se ver sozinho, longe dos cuidados, do discernimento e da sabedoria do irmão, para poder viver seu processo de individuação, de construção de sua própria identidade. Nesse momento, muito mais seguro, pode superar as dificuldades e, sobretudo, perceber que as contradições que constroem a vida constituem a desafiante aventura da aprendizagem e do crescimento.

2.4 O olhar de Miguilim

“Miguilim acertava no sentir, e em redor amoleciam muitas alegrias.”

A história de Miguilim faz parte de *Campo Geral*, que por sua vez compõe mais seis narrativas do livro *Corpo de Baile* (1957). Miguilim é, portanto, na estrutura de *Corpo de Baile*, uma das águas da travessia de Miguel, personagem que povoa as novelas. Ele é contemplado nesse livro com várias facetas, cores e nomes. Falando de Miguilim, certa vez, nosso autor expõe:

É difícil dizer qual o livro (da gente) preferido. A gente sempre gosta mais de um livro futuro, que se pensa ainda escrever. De qualquer modo, entretanto, posso dizer sinceramente que, de tudo o que escrevi, gosto mais é da estória do Miguilim [...] Por quê? Por que ela é mais forte que o autor, sempre me emociona; eu choro a cada vez que a releio, mesmo para rever as provas tipográficas. Mas, o porquê, mesmo, a gente não sabe, são mistérios do mundo afetivo (GUIMARÃES, 2006, p. 168).

Guimarães Rosa não esconde o profundo apreço e comoção que nutria por sua novela *Campo Geral*. Falando sobre ela, certa vez, em carta a seu amigo Paulo Dantas, nosso escritor deixa explícita a incontida emoção com a qual a escreveu. “[...] aquela miopia de Miguilim foi minha. Escrevi aquela novela, em quinze dias, em lágrimas. Chorava muito enquanto a escrevia. Lágrimas sentidas, grossas, descidas do fundo do coração”. (DANTAS, 1975, p. 27).

É curioso como o leitor tem acesso ao desenhar dos acontecimentos e aos outros personagens, justamente através do olhar do menino míope. Poder-se-ia mesmo pensar que Guimarães Rosa nos estaria pregando uma peça. Cláudia Campos Soares (2007) diz que o fato de a história ser contada a partir da perspectiva desfocada de Miguilim revela a intenção do autor de representar a alteridade como inapreensível em sua complexidade. Está presente o propósito de evidenciar a nebulosidade, a ausência de certezas acerca das ações e motivações íntimas das pessoas. Em um de seus artigos, ela destaca:

Acerca de si, do outro e da aventura dos homens no mundo, o saber possível é nebuloso, de natureza ambígua, nunca pode ser alcançado totalmente. Rosa recria a opacidade do mundo na visão imprecisa, no “espetáculo fora de foco” que nos apresenta através dos olhos de Miguilim. (SOARES, 2007, p. 160).

É, porém, esse olhar míope que conduz toda a história, e precisamente dele emana toda claridade poética que ilumina e reluz a belíssima construção literária de *Campo Geral*. A miopia do menino evidencia-se, já logo no princípio da história, como um elemento de marginalidade que orientará o modo como aquele universo do Mutúm será mostrado.

Se Miguilim vê de maneira desfocada, isso se apresenta menos como uma deficiência do que como uma possibilidade de ver, que, destoando do padrão do olhar comum, se legitima como um modo singular e independente de enxergar o mundo. Nesse sentido, a miopia do menino se constitui como uma belíssima metáfora rosiana para expressar um modo de olhar que não se enquadra nos moldes tradicionalmente tidos como corretos ou apropriados. Miguilim, quando olha, vê diferente.

Rosa não escondia seu profundo apreço e comoção pela infância, que para ele é a fase encantada, mesmo sagrada, da vida. A criança, de modo geral, não observa o mundo com olhos costumeiros, desinteressados, mas vive na dinâmica da novidade, do espanto. Pactua, imperceptivelmente, com a atmosfera de milagre do existir, ainda não foi plenamente corrompida pelo modo de olhar racionalista, pragmático, que o adulto carrega consigo. Em entrevista a Ascendido Leite, o autor de *Campo Geral* afirma:

Não gosto de falar da infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, comentando, perguntando, mandando, comandando, estragando os prazeres. Recordando o tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmo os mais queridos, ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada. Fui rancoroso e revolucionário permanentemente, então. Já míope, e nem mesmo eu, ninguém sabia disto. (LIMA, 1997, p. 39).

Fica explícito nessa fala que, em sua concepção, os prazeres infantis são frequentemente estragados e censurados pelos adultos, que, com seu modo supostamente superior de pensar e organizar o mundo, operam a manipulação, a interdição e a intervenção na liberdade e pureza tipicamente infantis. Nesse sentido, a dimensão da imaginação e da sensibilidade aguçadas, típicas da primeira fase da vida, vão sendo gradativamente enrijecidas e censuradas pelo racionalismo do adulto.

Por aí percebemos que não é despropositado o fato de Rosa ter colocado justamente o menino míope de oito anos a orientar a perspectiva ficcional da novela. Ele, Miguilim, com sua miopia e pouca idade, consegue revisitar uma atmosfera originária, perdida, majoritariamente extinta da unilateralidade do lugar-comum.

Menino de temperamento delicado e sensibilidade exacerbada, especial, captador de nuances que passam despercebidas pela maioria das outras pessoas ao seu redor, Miguilim possui um olhar extremo, comovido, que contrasta radicalmente com aquele lógico e pragmático do pai. “Que isso, menino, que você está escondendo?” “É a Joanelinha, Pai.” “Que joanelinha?” Era o besourinho bonito, pingadinho de vermelho. “Já se viu?! Tu há de ficar toda-vida bobo, ô panasco?!” (ROSA, 2001, p. 127). O pai, por sua vez, atua na história como a

censura da lógica, como a força policial castradora e punitiva, pronta a engessar e induzir ao mundo pragmático do trabalho: — “Diacho de menino, carece de trabalhar, fazer alguma coisa, é disso que carece!” — O Pai falava, que redobrava: xingando e olhando Miguilim. (...) “Mais bem que já tem prazo para ajudar em coisa que sirva, e calejar os dedos, endurecer o casco na sola dos pés, engrossar esse corpo!” (ibidem, 2001, p. 126).

O menino, porém, se mostra ineficiente para o mundo prático e rígido do trabalho, mas permanece com seu modo de sentir marginalizado. Através de seu olhar diferenciado, consegue apreciar demoradamente as belezas e minúcias da natureza; por sua riqueza e espetáculo, ele é constantemente absorvido e lhe atribui grave importância, distintamente daqueles que são tomados pela dureza do trabalho e das necessidades. Ele conseguia passar horas observando as folhas, os riachos, as árvores, os insetos. Não poucas vezes, caminhava longas distâncias só para ver determinadas paisagens, ou as corujas que eram encontradas a algumas léguas dali.

Estiadas, as aguinhas brincavam nas árvores e no chão, cada um de um jeito os passarinhos desciam para beber nos lagoeiros. O sanhaço, que oleava suas penas com o biquinho antes de se debruçar. O dabiá-vermelho, que pinoteava com tantos requebros, pra trás e para frente, ali ele mesmo não sabia o que temia. E o casal de tico-ticos, o viajadinho repulado que ele vai, nas léguas em três palmos de chão. E o gaturamo, que era de todos o mais menorzin, e que escolhia o espaço de água mais clara: a figurinha dele reproduzida no argume, como que ele muito namorava. Tudo tão caprichado lindo! (ROSA, 2001, p.60).

Essa vastidão de detalhes e minúcias está sempre presente em suas experiências de contemplação da natureza, as quais lhe proporcionam um prazer quase sagrado. É com a mesma devoção que Miguilim aprecia os bichos, sendo frequentemente alvo de seus pensamentos, sentimentos e imaginação. Os cachorros, por exemplo, que a família possui, ocupam para ele lugar de destaque e alto prestígio, assim como o gato, que, em determinado momento, leva para dividir o quarto com ele. Um de seus mais terríveis sofrimentos é a saudade e a compaixão que sente por uma cadela que possuía, por nome Cuca Pingo-de-ouro, a qual, já muito velha e cegueta, seu pai dera para um grupo de tropeiros que passavam pelo Mutúm. Miguilim pensa durante toda a história em Pingo-de-ouro, se angustia só de imaginar a hipótese de a cachorrinha estar sofrendo maus tratos com os novos donos; por isso, chora inúmeras vezes.

O menino também possui uma imensa sensibilidade para perceber os sentimentos, tanto das pessoas quanto dos animais, pelos quais ele sofre constantemente de aguda

compaixão. Quando o tio Terêz o levou para ensinar a armar urupuca para pegar passarinhos, episódio em que eles capturam alguns sanhaços, o tio lhe pergunta:

“Que é que você está pensando, Miguilim?” – tio Terêz perguntava. – “Pensando em pai...” – respondeu. Tio Terêz não perguntou mais, e Miguilim se entristeceu, porque tinha mentido: ele não estava pensando em nada, estava pensando só no que deviam sentir os sanhaços, quando viam que já estavam presos, separados dos companheiros, tinha dó deles; (ROSA, 2001, p. 30)

A compaixão é um padecimento que, devido à sua sensibilidade exacerbada, assola constantemente o menino. Ele sofre pelos bichos, pela mãe, quando é vítima de agressões físicas e verbais do pai, pelos irmãozinhos, quando estão doentes, e até mesmo pelos personagens das histórias infantis que escuta, como a famosa fábula de João e Maria. “Miguilim sofria tanta pena, por Joãozinho mais Maria, que voltava a vontade de chorar” (ROSA, 2001, p. 38).

Em sua sagacidade em perceber minúcias dos sentimentos alheios, não lhes passam despercebidas as intenções veladas e os sentimentos contraditórios por trás das atitudes e discursos das pessoas. Isso se verifica, por exemplo, quando ele percebe que por trás das justificativas dos adultos para as caçadas predomina o maléfico prazer em maltratar e castigar. Ele se dá conta de que o mesmo prazer da crueldade está presente por trás dos discursos moralistas de vovó Izidra para Nhanina, quando a vó a acusa de leviana e endemoninhada; ou ainda nas surras dadas pelo pai, que parecia se comprazer nas violentas agressões. Outro exemplo de seu refinamento perceptivo pode ser constatado quando Miguilim pensava no irmãozinho Dito:

O Dito era menor mas sabia o sério, pensava ligeiro as coisas, Deus tinha dado a ele todo juízo. E gostava, muito, de Miguilim. Quando foi a estória da Cuca, o Dito um dia perguntou: - “Quem sabe é pecado a gente ter saudade de cachorro?...” O Dito queria que ele não chorasse mais por Pingo-de-ouro, porque sempre que ele chorava o Dito também pegava vontade de chorar junto. (ibidem, 2001, p. 35).

Mais uma observação categórica do menino, que reafirma sua arte de perceber as nuances: “Pai caçoava, então era porque o pai gostava dele” (ibidem, 2001, p. 97).

Miguilim também gosta de distanciar-se dos outros para brincar sozinho e, sobretudo, para pensar. É notável o episódio em que ele vai ao mato fingindo satisfazer uma necessidade fisiológica para poder, sossegado, pensar na morte. O menino, frequentemente, é dado a grandes questões existenciais e profundas indagações, para as quais as respostas convencionais não satisfazem. Certa vez, angustiado com o problema do sentido da vida, ele pergunta: — “Mãe, mas por que é, então, pra que é, que acontece tudo?!” (ibidem, 2001, p. 150). Em outra ocasião, ele externa sua indagação ética: “Dito, como é que a gente sabe certo

como não deve fazer alguma coisa, mesmo os outros não estando vendo?” (ibidem, 2001, p.86). Essa mesma pergunta ele faz ao Dito, à Rosa, à Mãe, ao vaqueiro Jé e ao vaqueiro Saluz, porém nenhuma das respostas dadas parece pôr fim à angústia de seu conflito. É digno de nota também uma certa confissão que ele faz ao irmão: “Dito, eu às vezes tenho uma saudade de uma coisa que eu não sei o que é, nem de onde, me afrontando...” (ibidem, 2001, p. 73).

Mesmo das outras crianças, Miguilim era diferente. Não era como seu irmãozinho Dito, que gostava do mundo dos adultos.

Dito não fazia companhia, falava que carecia de ir ouvir a conversas todas das pessoas grandes. Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assuatadas (ibidem, 2001, p. 52).

É por essa perspectiva aguda, comovida, conflitada, do menino descobrindo a vida em seus contrastes e vicissitudes, que o leitor vai tendo acesso ao desenrolar da história, com suas grandes belezas e tragédias. É visceralmente que Miguilim vivencia o adoecimento e a morte de seu amado irmãozinho Dito, que transforma para sempre o seu mundo. Com violento susto, recebe a notícia de que seu pai assassinou Luisaltino, em seguida, se enforca. Tendo em vista o suicídio do pai de Miguilim, não poderíamos, nesse ponto, deixar de evocar mais uma vez a célebre entrevista concedida por Rosa a Gunter Lorenz: “A lógica, prezado amigo, é a força com a qual algum dia o homem haverá de se matar. Somente superando a lógica é que se pode pensar com justiça. Pense nisto: o amor é sempre ilógico, mas cada crime é cometido segundo as leis da lógica” (ROSA, 2001, p. 25).

O olhar de Miguilim, portanto, ao contrário do de seu pai, representa a superação da lógica. Ou talvez seja mais adequado afirmar que seu modo de ver é anterior, preservando uma plenitude originária, não corrompida. Ele compreende, com profundo dilaceramento, a agudeza da dor da mãe ao perder o filho Dito. É através de seus olhos pungentemente comovidos que vislumbramos que a mãe, ao dar banho em seu filho morto, cuida para não deixar que seu pezinho ferido esbarre na borda da bacia, em uma preocupação vã de poupá-lo de uma dor que ele já não podia mais sentir.

Somente um olhar tão distinto e sutil como o de Miguilim poderia fornecer ao leitor uma cena tão comovente como a que aparece no final da história, quando o menino põe os óculos do doutor.

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo... (ROSA, 2001, p. 149)

Distanciando-se, portanto, radicalmente do mundo do senso comum, prático, e do racionalismo-lógico, o olhar de Miguilim, extremo e perplexo, se constitui como sendo de uma forma singular de enxergar. Expandindo e enriquecendo radicalmente o mundo costumeiro, Miguilim, ironicamente míope, ensina a ver.

2.5 Personagem marginal

“A sabedoria é saber e prudência que nascem do coração.”

As narrativas de Guimarães Rosa não são unilaterais, nunca são constituídas em um único âmbito, mas são sempre acolhedoras da pluralidade, dos paradoxos, expressão da multiplicidade de perspectivas e modos de ver e compreender o mundo. Grande parte de seus personagens são atravessados pela indagação acerca do mistério e do sentido da existência, a comunhão com esse estado de espanto originário é a tessitura que os compõe essencialmente. É possível detectar os mais variados modos de lidar com essas questões, que coexistem não só ao longo de toda a sua obra, mas muitas vezes no interior da mesma história, povoando frequentemente o mesmo personagem. Não há somente a lógica racionalista como alternativa de elaboração dos problemas fundamentais com os quais se veem às voltas os personagens, mas, em mesmo pé de igualdade, aparece o mito, a fantasia, a intuição, a sensibilidade. É possível afirmar inclusive que Guimarães Rosa promove um profundo questionamento da hegemonia do raciocínio lógico, tão cultuado na cultura ocidental, tendo em vista suas afirmações em entrevistas, o modo de construção de suas narrativas e de seus personagens protagonistas. Na longa conversa com Lorenz, nosso escritor é bem explícito:

o cérebro humano é uma organização muito defeituosa e debilitada, por isso o homem possui, além do cérebro, o sentimento, o coração, como queira (...) é importante antes de tudo, aprender a reconhecer que a sabedoria é algo distinto da lógica. A sabedoria é saber e prudência que nascem do coração. Minhas personagens, que são quase sempre um pouco de mim mesmo, um pouco muito, não devem ser, não podem ser intelectuais, pois isso diminuiria sua humanidade (1973, p. 23).

Considerando o princípio de que sabedoria não corresponde estritamente à racionalidade, encontramos a intensa manifestação disso em diversos elementos constitutivos das obras de Rosa. Não somente na nova linguagem criada pelo autor, que representa uma verdadeira afronta às normas e convenções gramaticais e linguísticas, mas, sobretudo, na radical sensibilidade e afetividade de seus personagens. Coutinho prudentemente destaca que

“A emoção na obra rosiana é um estado quase sagrado, é experiência estética elevada à máxima potência, um estado especial no qual a arte e vida se confundem” (2013, p.39). Portanto, a profunda embriaguez afetiva de que são tomados constantemente grande parte de seus personagens, sem isso deixar de apresentar modos de elaboração do mundo que os rodeia, são a expressão da sabedoria de que Rosa nos fala. Seja paixão, medo, amor, compaixão, entusiasmo, tristeza, dúvida, desamparo, saudade, são geralmente tomados por esses estados de “desrazão” que falam seus personagens, e é dos mesmos que emana o encantamento poético que conduz as narrativas. Podemos mencionar inúmeros exemplos, como o medo que Riobaldo sente do diabo em *Grande Sertão: Veredas*, a paixão e o amor carnal que constituem a tensão em *Buriti*, e ainda a marcante presença do ciúme e da insegurança na novela *Dão-Lalalão*. Nesse sentido, os personagens de Rosa podem ser encarados como uma desconstrução do discurso hegemônico da lógica tradicional ocidental e a busca por novas possibilidades de expressão.

Outra prova de que os personagens rosianos podem ser encarados como afronta ao domínio unilateral da racionalidade lógica, encontra-se em alguns contos onde o autor ousadamente põe como protagonista das histórias, ao invés de homens, animais. É o caso de *O Burrinho Pedrês*, conto de *Sagarana*, no qual um burro acaba sendo o personagem mais sagaz. Ocorre também no conto *Conversa de bois*, o qual é a perspectiva dos bois a central da narrativa. Neste último, os animais, guiados por sua intuição acentuada, expressam sua visão sobre a vida e teorizam a respeito da espécie humana.

Comumente marginalizados pelo mundo dos adultos, velhos e crianças também constituem personagens de enorme relevância em quase todos os livros de nosso autor. O casal Manuelzão e Joana Xaviel, personagens da novela *Uma história de muito amor*, talvez sejam os velhos mais conhecidos criados por Guimarães Rosa. Ao contrário do adulto pragmático e racional, a infância é o lugar da imaginação e da sensibilidade aguçada, por isso, nosso autor a representa tão vigorosamente em diversos personagens. São muitas histórias que possuem crianças como protagonistas. Essa predileção pelo olhar da criança em prol daquele lógico do adulto é muito bem construída literalmente, por exemplo, no conto *Partida do Audaz Navegante*, em que uma menina vê coisas que não são percebidas por mais ninguém. A novela *Campo geral*, através do célebre Miguilim, uma criança de somente oito anos, talvez seja a expressão mais significativa disso; trataremos detalhadamente desse tema e dessa obra tópico.

É muito frequente também na obra rosiana a presença de criminosos, figuras incontestavelmente marginalizadas e censuradas pelo senso comum. Contrariando

radicalmente os paradigmas convencionais, essas figuras são apresentadas nas histórias como pessoas sábias e até mesmo sensíveis, cujos sentimentos são dignos de consideração e respeito. Riobaldo, protagonista de seu único romance, sendo jagunço, talvez seja a maior expressão disso. É ele quem afirma “É e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é... Quase todo o mais grave criminoso feroz, sempre é ótimo filho, bom pai e bom-amigo-de-seus-amigos! Sei desses” (ROSA, 2001, p. 27). Sendo ele mesmo um criminoso, declara ainda:

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é mesmo. Divêrjo de todo mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (idem, p.31).

Há ainda muitos personagens loucos, cegos, feiticeiros, doentes, artistas populares, bêbados, místicos, que não encarando a vida pela perspectiva estritamente racionalista, são marginalizados por essa hegemonia. O conto *A terceira margem do rio*, considerado pela fortuna crítica como um dos mais geniais do acervo da literatura rosiana, nos fornece, já em seu título, a metáfora chave para a compreensão de toda a sua obra. Interagindo-se contra a lógica dicotômica, contestando as ambiguidades e binarismos da tradição racionalista, fundindo elementos tradicionalmente considerados incompatíveis, a literatura de Guimarães Rosa se inscreve singular.

2.6 A infância

“Se a gente puder ir devagarinho como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca é pesado.”

Criança, infância e escola sempre estiveram presentes na literatura brasileira, como em Machado de Assis (1839 – 1967), entre tantos outros. A figura da criança e o espaço escolar são representações recorrentes e significativas. Guimarães Rosa é visto por vários críticos como um autor que apresenta a infância singularmente nos seus escritos.

Nos seus vários romances, novelas e contos há uma percepção do imaginário infantil que não deseja captar a criança com uma voz superior, mas chegar até ela, perpassando e atravessando sua lógica especial. Lisboa diz que:

Rosa é um criador delirante, suponho, exatamente porque possui o sentimento da infância. O que nem sempre acontece com grandes escritores, por exemplo, com o

nosso admirável e grave Machado de Assis. Por exemplo, ainda, com Graciliano Ramos que nos deixou um livro intitulado *Infância*, magistral em todo sentido, mas tocado daquela severidade enxuta de adulto que é seu traço característico. (LISBOA, 1983, p. 172).

Na obra de Guimarães Rosa (vasta e multifacetada), alguns livros se destacam por meio de uma insurgência infantil mais intensa. *Primeiras estórias*, marcadas por uma sensibilidade particular em relação aos excluídos socialmente: crianças, loucos, velhos, animais. Seus contos ressignificam a criança em aspectos diversos, entre eles a frustração e as perdas feitas pelos adultos e a capacidade de encantamento da personalidade infantil. Tais elementos são evidenciados, sobretudo, pela liberdade que caracteriza o imaginário da criança: “Era uma viagem feliz” (ROSA, 1994, p. 40).

O rural que caracteriza a infância rosiana assume contornos específicos, pois a natureza, elemento essencial à prosa do escritor mineiro, entra no conto não só como paisagem externa, cenário a compor o ambiente. A história de Miguilim é uma história para dentro, na qual os elementos naturais também encarnam as angústias humanas. O rural, por ser a paisagem dominante na obra rosiana, mostra-se, sobretudo, como uma paisagem da infância. Apesar de sua vida marcadamente urbana e das viagens constantes como diplomata, o narrador continua ficcionalmente mergulhado no ambiente que o formou, que esteve presente em sua meninice e que fomentou a sua imaginação. Podemos pensar tal espaço então como “uma paisagem afetiva”, um lugar não somente mítico, mas real, originário e produtor das imagens que povoam os contos. Bachelard já nos alerta para essa disposição: “A infância está na origem das maiores paisagens. Nossas solidões de criança deram-nos as imensidades primitivas” (2006, p. 97). Se, para Bachelard, ela é o devaneio, propulsora de uma imaginação quase sem limites, na novela em análise ela vem com uma força inevitável, real, lugar que presencia e substancia a subjetividade do personagem. A partir desse solo gerador, Rosa constrói uma obra centrada na natureza, terra a partir da qual se forma e se modela a infância.

Guimarães Rosa traz a formação não só nos textos protagonizados por crianças, mas no conjunto da obra, uma ideia de formação que apela para valores humanísticos, de crescimento pessoal mediante uma redescoberta dos aspectos “ocultos” da alma humana.

Nas cartas que escreve para o tio Vicente Guimarães, Rosa faz comparações curiosas sobre as formas de aprendizagem que o mundo oferece, cotejando vida e escola. Na citação que segue, o comentário diz respeito à morte de um amigo, sendo a vida tratada como uma sala de aula:

[...] o Nestor esteve aqui embaixo como um garoto está numa classe de escola, para aprender uma matéria difícil, às vezes até repetindo ano. Repare: logo que ele melhorou de sorte [...] não precisava de continuar nesta classe, onde aprendia a lutar contra os obstáculos e as dificuldades da vida prática, e teve de passar adiante, porque há sempre muita pressa nos caminhos da evolução. E nós, o que estaremos ainda aqui a decorar e a estudar? (GUIMARÃES, 2006, p. 152).

Apesar de insistir no não aparelhamento pedagógico da literatura (“Quando escrevo, não estou pensando em obter tal ou qual efeito cultural ou educativo”), a vida como evolução, como formação contínua, é a ideia que se depreende acerca da morte do amigo Nestor. Educar-se para a vida é um aprendizado cheio de surpresas, mas que deve, como numa sala de aula, estar sujeito a uma “linha”, a um percurso formativo.

Em outro depoimento seu, quando minimiza o impacto da leitura em sua vida, confirma a importância das vivências como componentes de sua formação: “O que mais me influencia é a vida, a rua, o sertão”. Ou seja, a formação entra como esse agrupamento de diversas aprendizagens mediadas, sobretudo pela experiência do homem em meio ao ambiente rural. Para Walter Benjamin, é isso que caracteriza a experiência narrativa: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores [...] são as narrativas contadas por inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1993, p. 198).

Mas o que isso tem a ver com educação e criança? Tudo. No meio rural, sem escolas ou professores, onde estudar significa partir, as narrativas funcionam como forma de aprendizagem, como uma das mais eficazes e democráticas maneiras de transmissão de conhecimento. As histórias eram de todos. Ensinavam, divertiam, assustavam, formavam. Silenciosa e distraidamente, aprendia-se. No lugar dos estudos escolares, havia os ofícios, que passavam de pai para filho. No campo, as narrativas organizavam os agrupamentos e lhe davam coesão.

Em Guimarães Rosa, movimenta-se uma criança localizada na maioria das vezes no espaço rural, apartada do mundo escolar. Sem o conhecimento letrado ou diante da sua inoperância num mundo isolado, ela vai se deparar com outras formas de saber, nas quais o enfrentamento exige um relacionamento diferenciado com a realidade. Encontramos assim a presença do “mestre-escola” no lugar do professor tradicional, a referência às figuras que representam o saber nas pequenas comunidades: o médico, o padre, etc., a sabedoria das histórias populares e seculares como fonte de aprendizagem e formação. Mesmo quando a trama acontece em uma escola, “Pirlimpsiquice”, o saber escolarizado é substituído pela inventividade dos alunos, que constroem, mediante sua imaginação e articulação com outros textos, um novo discurso, no qual linhas de fuga são possíveis.

Rosa, apesar de não se ocupar propositalmente em sua obra de uma história da educação, nela estão inseridos através dos papéis sociais que desempenharam em suas vidas como crianças, pais e escritores. A infância enquanto tema que repercute e forma os textos, se desenha muito antes nas vivências que vão aparecer em seus escritos. Sua novela, contos, cartas, articulam com várias teorias acerca da formação e da aprendizagem. Miguilim se destaca no conjunto de obras que constroem suas trajetórias e os modelos de educação com os quais entram em contato.

Indo ao encontro com o que Guimarães Rosa nos apresenta a respeito da Educação, Paulo Freire trouxe uma atenção extraordinária voltada para as vivências, sobretudo das crianças, e perceber que, em vez dessas vivências serem problemas, podem ser fatores positivos no aprendizado. Freire faz uma crítica ao ensino que se distancia da realidade do educando ao questionar,

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade cuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2011 p.15)

Paulo Freire sugere que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos aprendidos pela vivência da criança e os saberes escolares. A escola não pode somente transferir conhecimento, mas promover um espaço onde o conhecimento seja produzido, de tal modo que possa trazer significado.

É sabido que ambos os autores pensam num ensino-aprendizado constituído pela própria criança, seja por meio de diálogos, de brincadeiras, das relações familiares, com a natureza, com os animais, e que faz se necessário entender tais conhecimentos adivinhos das experiências de vida, assim como as de Miguilim.

Tratando-se da Educação de crianças rurais, em ambientes rurais, com dificuldades diversas, seria possível estabelecer uma relação de convergência entre ambos os autores? Guimarães Rosa e Paulo Freire constituiriam uma linguagem semelhante da infância rural e de aprendizados adivinhos das experiências de vida?

Tais questionamentos serão conferenciados no capítulo III. Nosso trabalho tentará compreender, além das questões acima, o menino Miguilim de Guimarães Rosa e as crianças da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice.

2.7 Paulo Freire

“A educação é um ato de Amor, por isso, um ato de Coragem.”

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), educador e filósofo brasileiro, reconhecido e renomado nacional e internacionalmente, autor de muitas obras publicadas em vários países. Freire é considerado um dos pensadores mais admiráveis da pedagogia mundial. Revelado por sua metodologia de ensino, que coloca o aluno como protagonista do próprio aprendizado, inspirando o movimento chamado de Pedagogia Crítica.

Freire desenvolveu suas teorias a partir da observação da cultura e da linguagem dos alunos. Crítica à ideia de que ensinar é somente transmitir conhecimento, ou que o professor é o único detentor do saber, ele atravessa os muros da escola e propõe uma educação de troca de saberes entre professor e aluno. Assim, nosso autor diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987, p. 78).

Com suas obras reconhecidas internacionalmente, Freire recebeu diversos prêmios e homenagens pelo mundo. Foram cerca de 30 títulos de Doutor Honoris Causa, título mais importante concedido por uma Universidade, dado a personalidades que se destacaram por contribuir com a cultura, a educação ou a humanidade de forma geral. Mesmo após sua morte em 1997, Paulo Freire continuou recebendo títulos e seu reconhecimento no mundo se mantém até a atualidade.

A obra de Paulo Freire é referência obrigatória para educadores que se dedicam à investigação e criação de pedagogias críticas que tenham compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social. Embora Freire seja conhecido como o criador de um método de alfabetização de adultos, marcado pela conscientização como possibilidade de superação de situações de opressão, a sua obra tem contribuições importantes que se estendem para todas as modalidades de educação. Conforme António Nóvoa:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. (...) As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as reelocalizaram em vários contextos sociais e políticos. (...) A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 167-187)

Seus escritos fundamentam uma educação que deve ser pensada de modo a relacionar-se com as vivências e experiências dos educandos. O professor, como mediador do conhecimento e da aprendizagem, necessita formar-se para além dos conhecimentos disciplinares, a fim de compreender os diferentes contextos e possibilidades para promoção de um ensino que seja voltado para o âmbito dos envolvidos.

A necessidade de considerar o contexto e as vivências do estudante no ato de ensinar é entendida por Paulo Freire como uma atitude fundamental para a promoção da aprendizagem. Freire busca levantar uma série de questionamentos a respeito da necessária valorização dos conhecimentos ou saberes socialmente construídos pelos indivíduos. Eis algumas das indagações realizadas por ele:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011 p. 32).

Essas inquietações apresentadas por Paulo Freire deram origem e/ou orientaram o desenvolvimento de inúmeras pesquisas e de metodologias para o ensino, na busca de tentar aproximar o conteúdo disciplinar com as vivências dos educandos.

No processo educativo, não só a experiência e a vivência do professor merecem destaque. Paulo Freire, em sua prática, sempre valorizou a vivência dos estudantes a fim de favorecer a aprendizagem. Para ele, o aluno tem a possibilidade de melhor aprender os conteúdos escolares ao tempo que estes são correlacionados com o seu dia a dia. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) faz menção a inúmeras exigências para o ato de ensinar, dentre elas destacamos que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O autor enfatiza que, no ato de ensinar, o professor necessita considerar aquilo que os alunos trazem como conhecimento, ou seja, o aluno é considerado dotado de informações que precisam ser resgatadas no espaço escolar a fim de fazerem sentido no processo de ensino.

Paulo Freire nos ajuda a pensar o ser humano e, evidentemente, as crianças, como seres históricos e produtores de cultura, “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40). Esse entendimento exige atenção ao fato de que as crianças vivem em contextos socioculturais distintos e possuem diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais, que precisam ser compreendidas e atendidas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo.

Como já apresentado anteriormente, para Freire, o diálogo assume uma figura importante nesse processo de ensino/aprendizagem das crianças. Os pressupostos teóricos de Paulo Freire dizem que o diálogo vai além das palavras, é preciso partir dos educadores a observação atenta ao que está acontecendo com as crianças — falas, interesses, experiências e expressões. Isso permite a organização dos espaços/tempos de ensino/aprendizagem.

Reiterando o valor do diálogo, Karlsson escreve:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas. (KARLSSON, 2008, p. 165 e 166).

Por meio do diálogo, é possível a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Esse modo de construir conhecimento permite trabalhar com crianças de forma mais integrada, evitando, assim, a cisão do aprendizado de conceitos, valores, habilidades e atitudes; saberes indispensáveis na educação infantil.

Partindo da perspectiva dialógica, relaciona-se o processo de aprendizagem contextualizado à história de Miguilim, a partir da análise ou debate que possibilite o olhar para teórica da pedagogia freireana. A princípio, enquanto professor, ter um aluno como Miguilim pode ser um grande desafio ao lidar com a vontade de aprender do personagem. Contudo, na prática, este é um campo de oportunidades para o desenvolvimento, não somente do processo de aprendizagem do aluno, mas, sobretudo, do próprio educador, ao ser desafiado a responder e corresponder à necessidade da criança.

Um dos primeiros desafios do professor não é somente dar respostas ao aluno, acima de tudo é compreender o universo da criança, e até mesmo em alguns momentos transporta-se a infância. A leitura do mundo do aprendiz parte dos princípios freireanos, na contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos, isto é, dar sentido ao que se aprende através do letramento. Já num sentido mais amplo sobre os desafios, é o da emancipação dos sujeitos. Apesar de o professor ter um papel primordial, não depende somente dele, há um conjunto de fatores em que toda a comunidade escolar está envolvida, sobretudo o Estado e a família.

No contexto emancipatório, a escola do campo, primeiro, precisa ser compreendida como a ferramenta que permite ao homem do campo se entender como autor da história. Freire e Betto (2003) discutem a ideia de que a história não é algo fixo e predeterminado, mas sim algo que é escrito e moldado pelos próprios seres humanos, assim os homens, mesmo oprimidos, podem se tornar protagonistas de sua própria história. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar a condição de oprimidos ao descolonizar suas mentes. Isso significa que eles precisam reconhecer e questionar as formas de opressão que enfrentam e desenvolver uma consciência crítica que lhes permita agir como sujeitos ativos e transformadores de sua realidade (FREIRE; BETTO, 2003).

Em outras palavras, a educação deve auxiliar os indivíduos a perceberem-se como capazes de transformar o mundo ao seu redor, promovendo a emancipação e a valorização de suas próprias culturas e modos de vida. É nesta perspectiva que Freire buscou um método de alfabetização que se fundamenta no desenvolvimento da “Consciência Crítica e da Emancipação Popular” (FREIRE; BETTO, 2003). A priori a concepção pedagógica de Freire é voltada a educação de jovens e adultos, no entanto, os diversos conceitos empregados por ele se adequam a reflexão sobre as práticas educacionais contemporâneas.

Ao contextualizar o processo emancipatório com o personagem Miguilim, evidencia-se a busca por autoconhecimento e identidade. Isso é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ao auxiliar os alunos a entenderem quem são e a desenvolverem uma autoestima saudável. Contudo, a história do personagem relata sobre uma educação informal, na qual não deve ser desprezada, já que o menino aprende com suas experiências e com as pessoas ao seu redor. Essa visão se enquadra na metodologia freireana, já que o letramento se relaciona à leitura do mundo ao seu redor. Uma alfabetização descontextualizada da realidade dos indivíduos, sem dar sentido ao aprendizado, é ensinar as habilidades básicas de decodificação de letras e palavras, mas sem aprofundar no entendimento do contexto, significado e uso social da linguagem.

O diálogo que pode ser estabelecido sobre os aspectos do personagem e os métodos e conceitos estabelecidos por Freire, relacionam-se de maneira dialógica ao abordarem a importância de uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e que considera o contexto e as experiências dos indivíduos. A ideia central é que a alfabetização deve incluir a conscientização crítica, permitindo que os indivíduos compreendam e transformem sua realidade social. Paulo Freire argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, onde os alunos desenvolvem uma consciência crítica que lhes permite questionar e transformar as estruturas opressoras da sociedade.

Neste encadeamento, o ambiente em que Miguilim vive é descrito como cheio de desafios, mas também de oportunidades de aprendizado. Isso mostra como o contexto e o ambiente podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente rico em estímulos pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, a resiliência de Miguilim destaca a importância de ensinar habilidades socioemocionais para os alunos poderem lidar com os desafios e continuar aprendendo. A relação dialógica entre a pedagogia freireana e a vida do personagem reside na compreensão de que a educação deve ser um processo integral, que considera tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional dos alunos.

A conscientização crítica e a resiliência são habilidades essenciais para os indivíduos poderem enfrentar e superar os desafios de sua realidade, transformando-a de maneira significativa. Portanto, a educação deve ser um processo que capacite os alunos a se tornarem agentes ativos de sua própria história, promovendo tanto a emancipação social quanto o desenvolvimento pessoal.

Em Freire, é possível conceber a práxis devido às ferramentas teórico-metodológicas que envolvem a concepção pedagógica freireana. No contexto da educação do campo, essa concepção pedagógica é pautada pelo olhar das classes, já que é fruto das lutas dos trabalhadores rurais, que, segundo Rocha et al. (2018, 952), venha ser a “consolidação de uma educação pensada e realizada a partir dos interesses” desta classe. Neste sentido, é preciso ir além de uma visão meramente teórica ou prática e é imperativo a junção para efetividade da proposta pedagógica emancipatória.

Paulo Freire é um importante referencial e fundamental para a educação do campo no Brasil. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições teóricas e práticas, especialmente no que diz respeito à Pedagogia do Oprimido. Segundo Caldart (2003), a educação do campo pode ser vista como uma das realizações práticas dessa pedagogia, por legitimar os pobres do campo como sujeitos de um projeto educativo emancipatório.

Rocha et al. (2018) afirmam que a educação do campo é uma realização prática da Pedagogia do Oprimido e essa é uma afirmação significativa, ao ressaltar a aplicação concreta das ideias de Freire em um contexto específico. A Pedagogia do Oprimido, que enfatiza a conscientização e a emancipação dos oprimidos, encontra na educação do campo um terreno fértil para sua implementação. Isso ocorre porque os trabalhadores rurais, historicamente marginalizados, são reconhecidos como protagonistas de sua própria educação e desenvolvimento.

Além disso, Rocha et al. (2018) aponta a necessidade de uma análise sistemática das ideias de Freire para tornar seu referencial mais fecundo na concretização do modelo de educação e desenvolvimento do campo. Isso implica que, embora as ideias de Freire estejam amplamente difundidas, é crucial organizá-las e categorizá-las de maneira que possam ser aplicadas de forma eficaz e prática. A sistematização das categorias freireanas permite uma melhor compreensão e implementação de suas propostas pedagógicas, garantindo que a educação do campo seja verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Uma dessas categorias é a práxis, na qual a reflexão crítica sobre a ação leva a novas ações transformadoras. Contudo, antes essa práxis vem pautada por instrumentos como a dialogicidade, o qual é uma ferramenta central no processo educativo, promovendo a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Tão logo, a problematização, na qual parte da realidade dos alunos, identificando problemas concretos e buscando soluções coletivas. Com base nesta concepção, a visão freireana tem sua potencialidade em uma educação que contribua para a construção de uma sociedade fundamentada na equidade, ao passo que atenda às necessidades das classes populares, tomando a realidade do campo como ponto de partida.

As categorias podem ser sistematizadas de diferentes maneiras, dependendo do contexto e dos objetivos pedagógicos específicos. A implementação das propostas pedagógicas freireanas envolve a criação de um ambiente educativo que valorize a participação ativa, o diálogo e a reflexão crítica, promovendo a transformação social e a emancipação dos indivíduos. Partindo desta premissa, é importante ressaltar que a leitura sobre Freire não pode ser rasa ou precária, precisa ser uma leitura cuidadosa e aprofundada, as leituras rápidas e superficiais das ideias de Freire, pode levar a práticas educacionais que não estão alinhadas com as propostas originais do educador.

Ainda, neste sentido, uma leitura superficial de Freire pode causar um certo “encantamento”, no qual as pessoas reproduzem suas frases isoladamente. Essas frases, embora possam parecer bonitas e inspiradoras, perdem seu verdadeiro significado político e transformador quando são retiradas do contexto completo da obra de Freire e de suas influências epistemológicas (ROCHA et al. 2018, p. 954).

A clareza das práticas pedagógicas orientadas pela concepção freireana não pode estar desassociada de uma intenção política em prol do oprimido. Isso, porque é preciso educar para a mudança, mesmo que seja difícil. Sobre tal mudança, Freire (2000, p. 26) diz que se alguém lhe perguntasse que, “para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível, que os seres humanos não são puros

espectadores, mas atores também da história”, ele diria que não. Mas, também, diria “que mudar implica saber que o fazer é possível”.

Primeiro, sonha-se com a mudança a partir da realidade de opressão, e Freire relata que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, a fim que o torne mais justo, porém fundamentados nas bases concretas da realidade em que chega em sua geração, e não apenas amparados em seus devaneios, “falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.” Mas, de qualquer forma, é importante ter sonhos, utopias e projetos, sem esses também não há possibilidades de transformação (FREIRE, 2000, p. 26).

Portanto, ao parafrasear Freire (2000), a transformação do mundo exige o equilíbrio entre sonhar e manter a autenticidade do sonho, implicando em uma análise das condições históricas, materiais e do avanço tecnológico e científico do contexto em que vivemos. Os sonhos, enquanto projetos de luta, enfrentam desafios e não se realizam sem resistência. Essa luta pela transformação é intrinsecamente política e enfrenta forças contrárias que refletem interesses e ideologias do passado, como o conservadorismo que resiste às mudanças necessárias, exemplificado na luta pela reforma agrária e na oposição dos latifundiários.

A realidade, marcada por contradições, é palco de confrontos entre forças de progresso e atraso. O Brasil carrega resquícios de seu passado baseado na superexploração colonial e escravocrata que dificultam avanços sociais e políticos. No entanto, essas forças reacionárias, apesar de presentes, podem ser contestadas. A luta por justiça e igualdade deve ocorrer em todos os espaços, e exige o respeito à dignidade e aos direitos do outro.

Transformar a sociedade requer reconhecer que, embora difícil, a mudança é possível. Essa compreensão nos afasta de posturas fatalistas e nos convida a agir de forma ética, coerente e progressista, buscando, em cada contexto, contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

As análises e escritos de Paulo Freire dialogam diretamente com a realidade da escola do campo, ao abordar questões de transformação social, luta por direitos e enfrentamento de forças conservadoras. Ela está inserida em um contexto marcado pela desigualdade social, histórica e econômica, onde o acesso à terra e aos recursos básicos muitas vezes é negado às comunidades rurais. Assim, ela se torna um espaço central de resistência, conscientização e promoção da dignidade humana.

Ao afirmar que mudar é difícil, mas possível, reforça a importância do papel da escola do campo como um espaço para o desenvolvimento crítico, político e pedagógico. Essas escolas não apenas alfabetizam, mas também preparam os estudantes para compreenderem e contestarem as contradições da realidade em que vivem. São espaços que podem fomentar a

luta por justiça social e direitos, alinhando-se aos movimentos de reforma agrária e resistência às estruturas que perpetuam o atraso e a exploração.

Além disso, a escola do campo tem a tarefa de valorizar a cultura local e dialogar com as necessidades concretas das comunidades rurais, promovendo uma educação contextualizada que respeite as especificidades do campo. Isso reflete o ideal exposto ao testemunhar, na prática cotidiana, o respeito à dignidade e ao direito de ser e ter de cada indivíduo, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e solidário.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA

A Educação do Campo apresenta particularidades que a tornam um ambiente fértil para investigar formas de aprendizagem e socialização. Ao analisá-la, é possível perceber que as crianças que vivem em contextos rurais desenvolvem seus saberes por meio da prática cotidiana e da interação com sua comunidade, alinhando-se, muitas vezes, a métodos pedagógicos inclusivos e dialógicos, como os defendidos por Paulo Freire. Este cenário traz contribuições valiosas para repensar modelos educacionais e compreender a infância em sua complexidade.

Neste capítulo, são abordados os processos educativos na Escola do Campo, localizada em Seropédica. A partir de uma análise de suas práticas de ensino e metodologias, busca-se estabelecer um paralelo entre as vivências das crianças da escola e os ensinamentos literários de Guimarães Rosa. Investiga como as dinâmicas da Educação do Campo podem dialogar com a literatura e enriquecer a formação infantil.

3.1 Educação do Campo

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola”*

(Gilvan Santos)

Neste capítulo, adentramos em um universo de confrontos, desafios e realizações relacionadas à educação rural. O texto proporciona uma análise parcial da história da educação no meio rural, ressaltando a importância do acesso à instrução para as comunidades agrícolas, assim como as características e necessidades específicas dessas áreas. Abordaremos parte do contexto histórico que influencia a educação nas zonas rurais, ponderando sobre a valorização da identidade, cultura e conhecimentos locais. Mediante diversas abordagens e autores de destaque, investigaremos como a educação rural se converte em uma ferramenta de resistência, mudança e fortalecimento para os residentes e trabalhadores do campo.

A história do Brasil carrega uma profunda contextualização nas transformações da estrutura social e territorial. Todo o processo, desde a colonização até a atualidade, a concentração de terras nas mãos das classes aristocráticas e a desapropriação da maioria da população, é um fator histórico, com impactos na contemporaneidade, moldando-se as

transformações da sociedade. A estrutura fundiária brasileira tem raízes no período colonial, com a introdução das sesmarias em 1531, que concentraram terras nas mãos de poucos. A Lei de Terras de 1850 consolidou essa concentração ao estabelecer a compra como única forma de acesso à terra, excluindo populações indígenas, africanas e camponesas, sendo essa a primeira iniciativa de organização de propriedade privada (IBGE, 2025).

Em 1964, o Estatuto da Terra e a Constituição Federal de 1988 representaram marcos fundamentais na regulamentação da estrutura fundiária e na consolidação da função social da terra no Brasil, reforçando a necessidade de acesso à terra para quem nela trabalha e promovendo a justiça social. No entanto, os dados do Censo Agropecuário de 2017 demonstram que, mesmo após décadas da implementação dessas normas, persistem desafios relacionados à concentração fundiária, ao uso adequado dos recursos naturais e à efetiva aplicação da reforma agrária. A análise desse censo permite avaliar os avanços e entraves na democratização do acesso à terra, contribuindo para um melhor entendimento da realidade agrária brasileira e da efetividade das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural sustentável (IBGE, 2025).

Sobre a concentração fundiária em dados estatísticos, cerca de 0,8% dos proprietários rurais detêm mais de 42% das terras privadas no Brasil. A grilagem de terras e os conflitos agrários continuam sendo desafios significativos, com impactos sociais e ambientais (IBGE, 2025).

Atualmente, observamos essas desapropriações ocorrendo também com os agricultores familiares, os quais são obrigados a alienar suas propriedades para latifundiários com interesses expansionistas no campo brasileiro. Com estas desapropriações, muitas escolas rurais, antes frequentadas por estas comunidades, foram desativadas de maneira arbitrária e sem o consentimento das comunidades afetadas. “Segundo dados do Censo Escolar do Inep, nos últimos vinte e um anos (2000–2021), temos um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil: 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos”. (FREITAS, 2022).

Apesar dos dados, que refletem a falha das políticas públicas para a manutenção, permanência e efetividade da proposta para a educação do campo, contudo, a escola do campo é o resultado das lutas populares que partem de uma história de busca por emancipação. Em meados do século XX, no Brasil, cerca de 70% da população vivia no campo, no entanto, o capital e as terras estavam concentradas nas mãos de proprietários rurais, que negociavam com o mercado internacional, estabelecendo relações de capital e trabalho.

Assim, a história da Educação do Campo contextualiza a realidade social enfrentada, tal como com as lutas emancipatórias do campesinato. A partir das lutas sociais e da

necessidade de uma educação voltada para a realidade dos trabalhadores rurais, surge a Educação do Campo. Sua concepção se inicia com a I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, em 1997, que debateu a importância de metodologias específicas para atender às particularidades do campesinato (KOLLING *et al.*, 1998).

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (I ENERA), realizado em Brasília no mesmo ano da Conferência Nacional, reuniu entidades como a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), UNICEF, UNESCO e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O evento marcou o início da formulação de diretrizes pedagógicas alinhadas às realidades do campo, visando a mobilidade social e o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo (STEIN *et al.*, 2012).

Em 1988, a partir da primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, reafirmou-se a necessidade de uma educação diferenciada e humanizada, que reconhecesse os saberes e vivências dos trabalhadores rurais. Nos anos seguintes, foram sendo estruturadas políticas educacionais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 2012, e a criação de um grupo permanente de trabalho para tratar da Educação do Campo, formado pelo Ministério da Educação (MEC) (STEIN *et al.*, 2012).

É fundamental entender a diferença entre “Educação Campo” e “Educação do Campo”. Enquanto a primeira é influenciada pelo agronegócio e pelo sistema capitalista, a segunda, enquanto modalidade de ensino, com muitos desafios, nasce das lutas populares e busca valorizar a identidade e cultura dos povos do campo (CASTAGNA, 2006). No entanto, a realidade ainda impõe desafios, como infraestrutura precária, falta de transporte escolar e escassez de formação específica para os professores (SANTOS; CARVALHO, 2023).

Perante este cenário, torna-se imprescindível repensar políticas públicas que garantam o direito à educação do campo, promovendo um ensino que respeite a diversidade e possibilite o desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais. A superação das práticas excludentes e a valorização do conhecimento popular são fundamentais para consolidar uma Educação do Campo que valorize e verdadeiramente atenda às necessidades do campesinato (CASTAGNA, 2006).

Dentre as escolas que persistem graças à conscientização e resistência das comunidades, a educação campesina permanece desvalorizada e vulnerável às oscilações das políticas públicas, conforme relata Fernandes (1999, p. 52):

Na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Esse pensamento coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. Mais uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência.

As escolas multisseriadas continuam negligenciadas, uma vez que os professores assumem múltiplas responsabilidades devido à falta de valorização por parte das autoridades governamentais. Estas, por sua vez, parecem ignorar ou não compreender as especificidades das escolas rurais, as quais não se adequam aos padrões estabelecidos para a educação urbana. O contínuo despovoamento das áreas rurais, o encerramento das escolas e sua marginalização social persistem, à medida que os moradores migram para centros urbanos ou favelas, atraídos pela promessa de melhores oportunidades e qualidade de vida. No entanto, ao se integrarem à realidade urbana, muitos percebem que suas expectativas eram ilusórias e, ao se afastarem do campo, enfrentam dificuldades para retornar, frequentemente se tornando simples empregados dos grandes proprietários rurais.

Além disso, as escolas do meio rural, originalmente destinadas a formar uma mão de obra mais qualificada para atender às demandas econômicas emergentes, acabam contribuindo para a consolidação do atual modelo socioeconômico vigente. Ferreira, (2023, p. 113) em seus estudos, destaca a desestruturação histórica do campo ao analisar:

[...] De acordo com Derli Casali (2008), são muitos os campos da educação do campo e estão demarcados pelas cercas do agronegócio, em que a terra é dos negócios e não do povo que nela produz sua existência, seus alimentos. Segundo Casali (2008, p. 142), são campos que “[...] não têm escolas, não têm festas, não têm biodiversidade, não têm sentimento, não têm a manifestação da terra porque fizeram dela o negócio do agronegócio [...] não são cultivados valores, nem sementes crioulas, nem seres humanos”.

Paralelamente a esse cenário, a inserção de escolas no meio rural ocorreu de maneira estratégica, impulsionada por interesses políticos e econômicos. O estabelecimento de instituições educacionais nesses locais visava, em parte, consolidar o controle político sobre as populações rurais, promovendo a disseminação de ideias alinhadas aos interesses da elite dominante. Arroyo, (2010, p. 26), afirma:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas

tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

É essencial desmistificar o paradigma que retrata o campo como um lugar atrasado e arcaico, desconsiderando a qualidade de vida que ele pode oferecer. A educação do campo assume, portanto, um compromisso social crucial, buscando desconstruir preconceitos e valorizar a singularidade e importância das comunidades rurais.

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, 2002, p. 24).

A função da escola ultrapassa o ensino convencional; ela possui um papel crucial na desconstrução do estigma negativo associado à vida rural. Em vez de perpetuar a ideia de que o ambiente rural é desfavorável, a escola tem o dever de preparar nossas crianças para advogarem por melhorias por meio de políticas públicas voltadas para as comunidades rurais. É fundamental que os estudantes reconheçam que possuem o poder de serem agentes de transformação em suas próprias comunidades, conseguindo alcançar seus objetivos desejados. Arroyo (2010, p. 25) reforça essa reflexão:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? é esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo?

A escola do campo vem das lutas da classe trabalhadora rural, isto é, seu alicerce é concebido da história de vida de seus educandos e dos educadores, sendo assim ressignificadas e compreendidas como o cerne do projeto emancipador da escola. Ao passo que os homens e mulheres do campo escrevem suas histórias, na prática, os debates vão se fortalecendo e valorizando a educação do campo enquanto processo e resultado das lutas do campesinato (SANTOS, 2017).

Neste viés, a memória coletiva é trabalhada a partir de seus próprios atores sociais e de suas lutas. Mas, também, é preciso romper com as práticas tradicionais e homogeneizadoras do ensino, que foi fundamentado por uma perspectiva urbanocêntrica. A pedagogia freireana assume este discurso pautado na emancipação, ao criar uma escola/educação que alcance as necessidades reais dos sujeitos, que articule sua história e

realidade social ao projeto de ensino, possibilitando um currículo que faça sentido, com práticas fundamentadas no diálogo. A metodologia não pode ser a mesma da cidade, nem tão pouco ser estático, a valorização da individualidade e da diversidade precisa estar nas alíneas e nas práticas cotidianas, o currículo do campo deve ser dinâmico.

Nesta dinâmica, cabe um olhar poético, identificando que a maneira como o homem do campo se comporta pode ser vista como positiva e não, como algo ultrapassado ou não civilizado. Mas que, na verdade, faz parte de sua cultura, assim como qualquer outra, não sendo um empecilho para o aprendizado, sobretudo na produção intelectual de sua experiência enquanto homem e mulher do campo. O olhar do campesinato para fora do campo deve ser compreendido como parte de um universo do qual ele faz parte, na totalidade, porém, que não precisa se despersonificar, se envergonhar ou abandonar como forma de resposta de sua evolução. Ao contrário, o campesinato é produtor e agregador do universo de diversidades que compreende a globalização. Ou seja, o campo produz e está inserido na tecnologia, economia, sociedade, cultura, meio ambiente e política.

Mas essa poética não é a romantização dos problemas vivenciados no campo, contudo, faz-se necessária ao abandonar um olhar negativo sobre a perspectiva do campo das estereotípias que tendem a usar na desqualificação da cultura campesina.

Silva (2021, p. 84) traz um olhar poético quando fala sobre o “romance acadêmico às veredas da sala de aula”, no qual sugere uma transição ou conexão entre o mundo teórico e acadêmico e a prática cotidiana da educação. “O romance acadêmico” reflete a abstração e a idealização, porém “às veredas da sala de aula” é um ambiente real e prático, onde realmente acontece a educação com todos os seus desafios e complexidades. O personagem citado por Silva (2021);

Riobaldo/Tartarana, “professor” e jagunço, pelas veredas do sertão, manteve seu fantasiar no encanto das palavras. Palavras que, todavia, também “mói” o encanto na aspereza do real: guerra, fome, violência, desilusão e solidão, cada vez mais dentro do sertão.”

O trecho apresenta uma reflexão profunda sobre a dualidade entre o mundo das palavras e a realidade dura e implacável do sertão. Riobaldo/Tartarana, personagem de “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa, é descrito como um “professor” e jagunço, alguém que navega entre o conhecimento e a violência, entre a fantasia e a realidade.

A expressão “manteve seu fantasiar no encanto das palavras” sugere que Riobaldo encontra refúgio e significado nas palavras, na narrativa e na linguagem. No entanto, essas

mesmas palavras “mói” o encanto quando confrontadas com a “aspereza do real”. Isso indica que, embora as palavras possam oferecer consolo e beleza, elas também são impotentes diante das duras realidades da vida no sertão.

Na contextualização entre os personagens Riobaldo/Tartarana e Miguilim mesmo que ambos sejam do sertão, há uma diferença. Riobaldo/Tartarana vive entre a fantasia das palavras e a dureza da realidade do sertão. Ele é um jagunço que também possui um lado reflexivo e filosófico. Já Miguilim representa a inocência e a pureza da infância no sertão. Miguilim é um menino que vive em um ambiente rural e enfrenta as dificuldades e belezas da vida no campo.

O contexto de Riobaldo/Tartarana é marcado pela violência, guerra, fome e desilusão. Ele navega entre o mundo das palavras e a realidade brutal do sertão, simbolizando a dualidade entre a idealização e a concretude da vida. Por outro lado, o contexto de Miguilim é mais focado na infância e nas experiências cotidianas do campo. Ele enfrenta desafios como a pobreza e a falta de acesso à educação, mas também encontra beleza e significado na vida rural.

A educação do campo, no contexto de Riobaldo/Tartarana, pode ser vista como uma forma de resistência e transformação. Através da educação, é possível questionar as injustiças e buscar uma vida melhor, mesmo em um ambiente adverso. No contexto de Miguilim, a educação do campo é essencial para proporcionar oportunidades e melhorar a qualidade de vida das crianças camponesas. A educação pode ajudar a romper o ciclo de pobreza e oferecer novas perspectivas para o futuro.

Tanto na situação de Riobaldo/Tartarana quanto no de Miguilim, a educação do campo deve ser emancipadora, ou seja, deve promover a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de transformação social. A educação deve ser contextualizada, considerando as realidades e necessidades específicas do campo.

Ao analisar esses personagens, revela-se a importância de uma educação do campo que seja sensível às realidades locais e que promova a emancipação dos indivíduos. Através da educação, é possível enfrentar os desafios do camponato e construir um futuro mais justo e igualitário.

3.2 Escola do Campo

A Escola do Campo integrava a Rede Estadual de Ensino de Seropédica desde 1971. Neste período, a mesma pertencia ao Município de Itaguaí.

Figura 2 – Imagem da Fazenda que foi adaptada para o funcionamento da Escola. Com o intuito de alfabetizar os filhos de imigrantes japoneses produtores de goiaba e demais crianças da região. Neste período, a Escola ainda não tinha um nome cadastrado, por essa razão, a placa que está na fotografia leva somente o nome de “Escola”.



Fonte: Acervo da Escola do Campo.

Em 1993, a Escola foi municipalizada, integrando a Rede Municipal de Ensino de Seropédica. Atualmente, a Escola não funciona mais na fazenda e está localizada no Município de Seropédica-RJ.

As vagas são ofertadas às turmas de Educação Infantil, Nível I e II e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua organização ocorre de forma multisseriada, devido ao pequeno quantitativo de alunos matriculados. Esse cenário favorece uma maior proximidade dos docentes com a realidade de seus alunos e comunidade local, potenciando a construção e fortalecimento de vínculos afetivos, culturais e políticos entre professor-aluno e escola-comunidade, configurando um dos princípios da Educação do Campo.

Em 07 de julho de 2018, a Escola foi reinaugurada após passar por uma reforma, visto que ela tinha as salas de aulas divididas por estantes e, após a reforma, receberam divisórias em *drywall* e alvenaria. O telhado estava em péssimas condições, dificultando o desenvolvimento das aulas e levando risco aos alunos.

O local onde a Escola está inserida é caracterizado por severos problemas de infraestrutura, por não oferecer condições de acesso ao centro da cidade, não há transporte coletivo urbano para favorecer o deslocamento diário dos moradores do bairro. Numa realidade onde uma grande parcela da população local não possui veículo particular.

Alguns problemas se fazem presentes na vida da comunidade, como a falta de abastecimento de água que é frequente, e à iluminação pública que não é suficiente. Ressalta-se que a Unidade Escolar está localizada em uma comunidade vulnerável socioeconomicamente, onde os responsáveis pelos alunos na sua grande maioria vivem da agricultura familiar local e possuem um baixo nível de escolaridade.

A equipe administrativa é formada por uma gestora educacional, uma coordenadora pedagógica, um administrativo e uma orientadora pedagógica. Já o corpo docente é formado por três professoras regentes, uma professora de educação física, um professor de música e uma oficinaira de informática que atendem às turmas Multisseriadas em horários distintos. A equipe de apoio é constituída por uma cozinheira, uma inspetora de alunos e um zelador escolar.

Assim como expõe o quadro abaixo, há um quantitativo pequeno de alunos matriculados, entre eles, apenas 15 (quinze) alunos são moradores do bairro, os demais residem no bairro vizinho.

ANO	TURMA	NÚMERO DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL I	A	02
EDUCAÇÃO INFANTIL II	A	05
ENSINO FUND. 1º ANO	101	06
ENSINO FUND. 2º ANO	201	04
ENSINO FUND. 3º ANO	301	03
ENSINO FUND. 4º ANO	401	02
ENSINO FUND. 5º ANO	501	04

TOTAL: 26 alunos matriculados no ano letivo de 2024.

Quanto às características físicas da Unidade Escolar, a mesma funciona em um único piso. Possui salas arejadas e bem iluminadas. É uma escola de pequeno porte, composta por três salas de aula, apresenta pátio amplo sem cobertura. Funciona em período integral e, atualmente, conforme o parecer da equipe de Orientação Pedagógica, a Escola necessita da execução de aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, visto que o desenvolvimento de ambas as disciplinas é imprescindível na formação discente.

A Unidade Escolar proporciona aos educandos algumas atividades que permitem lazer e cultura como: festas, passeios e culminância dos projetos e subprojetos, procurando assim ampliar o universo cultural estudantil, já que os alunos não têm acesso fácil a praças, parques, cinemas, teatros e outras formas de lazer. Nesse sentido, Almeida (2022) reforça que:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa realação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2022, p. 58).

As salas de aula possuem metragem padronizada e adequada para o quantitativo de alunos. Mas há a necessidade de construir uma sala de Professores, visto que este local está sendo utilizado como depósito e dividido por armários para os professores terem um espaço, ainda que pequeno para a realização do planejamento e tempo de estudos (T.D.), garantido aos Professores através do Regime Escolar. Vale ressaltar que o refeitório também comporta o quantitativo de alunos. A Escola possui 3 (três) banheiros com vaso sanitário e pia. Na secretaria funciona o atendimento ao público, diretoria e Coordenação Pedagógica.

De acordo com sua proposta pedagógica, a Escola do Campo tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e suas famílias. Com o propósito de fortalecer nos discentes a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade, a esperança e a resiliência. Deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projetos de futuro.

3.3 O Ensino na Escola do Campo

O ensino, conforme definido pelo Dicionário Aurélio (2009), diz respeito à instrução. No entanto, compreende-se que para instruir é necessário possuir conhecimento. Entretanto, a criança já traz consigo, de casa, culturas e saberes adquiridos em seu convívio social. O que se faz necessário é ampliar esse conhecimento de maneira que o indivíduo consiga transformar sua própria realidade.

Mas é necessário refletir sobre este conceito de “instrução”: instruir sobre o quê? Para quem? Quais são os sujeitos envolvidos? De que maneira? Ensinar sem considerar a função social nos coloca numa trajetória de perpetuação de uma sociedade de classes, que privilegia os mais favorecidos e marginaliza os menos privilegiados. Mattos (2020, p. 127) afirma que

“O ato de ensinar é baseado na intencionalidade que predispõe o professor a ensinar alguma coisa a alguém.” Portanto, isso requer dos profissionais da educação um senso crítico aguçado para entender o que deve ser ensinado e quais estratégias são pertinentes e necessárias para esse processo educativo.

Freire (1987) argumenta que o ensino deve ser libertador, promovendo a participação ativa dos educandos, a reflexão crítica e a transformação da realidade. Mattos (2020, p. 87) adverte que:

Já não se pode mais permitir que os alunos sejam passivos e que recebam os conhecimentos alienadamente. Vivemos um momento em que se torna crucial possibilitar aos alunos participar da sociedade e buscar transformá-la para melhor viver.

Diante dessa afirmação, o ensino torna-se um processo fundamental e dinâmico que busca transmitir conhecimento, habilidades e valores de uma geração para outra. Vai muito além de somente transmitir informações; é uma arte que envolve inspirar, motivar e capacitar os indivíduos a aprender e a desenvolver seu potencial máximo. Freire (1987) critica a abordagem tradicional de ensino, que chama de “concepção bancária” da educação. Nessa abordagem, o educador é visto como o detentor do conhecimento, enquanto os educandos são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com esse conhecimento. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante”. (Freire, 1987, p. 58). Essa forma de ensino não promove a comunicação e a compreensão autêntica da realidade, mas sim a memorização mecânica e a reprodução de conteúdo desconectado da totalidade em que se engendram.

Assim, Mattos (2020, p. 88) propõe um novo conceito de ensino, onde “O ensino exige troca de experiência, participação e diálogo, e as instituições de ensino devem ser vistas como espaço de vivências onde os participantes influenciam uns aos outros.” Um espaço educativo, onde educandos e educadores se relacionam unilateralmente, em uma linguagem dialógica e que promova a interculturalidade.

Mattos (2020, p. 89) corrobora dizendo que:

Os sistemas de ensino-aprendizagem, necessitam ser adaptados às realidades dos alunos, levando em conta a vivência social dos mesmos. Trazer a diversidade para a sala de aula, propiciando uma reflexão crítica entre as relações sociais, seria uma proposta interessante para se atingir um ambiente escolar mais profícuo.

Esse sistema educacional auxilia na reafirmação das identidades dos indivíduos participantes deste processo e na sua perpetuação. Mattos (2020, p. 89) reafirma “[...] sendo por meio da tradição ou da ancestralidade que acontece o empoderamento de identidade dos grupos socioculturais.” A autora enfatiza ainda que “[...] o ensino e aprendizagem se fazem no coletivo”, “[...] no encontro do eu com o outro ou outros” (p. 93).

Freitas (2013) destaca a importância de começar o ensino com a curiosidade e o desejo de movimento das crianças, e de direcioná-los para obter resultados valiosos. Ele também enfatiza que o ensino deve ser sistemático e envolver a assimilação de uma série de conhecimentos determinados, mas que não deve se limitar a disciplinas isoladas. Em vez disso, o ensino deve ser uma enciclopédia infantil que pesquisa a cultura humana em ligação com a natureza. Ou seja, um ensino contextualizado. Não contextualizar por contextualizar, mas sim “[...] contextualizar com algo que o aluno já sabe, que está em sua cultura e, por isso mesmo, está em sua estrutura mental como um saber adquirido” (Mattos, 2020, p. 113).

Na sua essência, a educação envolve a interação entre um instrutor e um aprendiz. Esse processo pode ocorrer em diversos contextos, desde salas de aula convencionais até ambientes virtuais e experiências práticas no mundo real. O objetivo principal é fomentar a compreensão e o domínio de conceitos, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade.

Trata-se de um processo contínuo e enriquecedor que capacita as gerações presentes e futuras a crescerem, aprenderem e se tornarem membros ativos e conscientes de uma sociedade em constante transformação. Além da simples transmissão de fatos e dados, a educação também inclui o desenvolvimento de habilidades práticas e a promoção de uma compreensão mais profunda e significativa do mundo.

Diante disso,

O papel do aluno é o de aprendiz, que age, pensa e sente, e o professor é aquele que gerencia os processos dialógicos, para reconfiguração dos sentidos e a ampliação das significações no que diz respeito à aprendizagem. Tornar aprendizagem significativa perpassa a construção de sentidos expressos por processos objetivos constituídos socialmente. (MATTOS, 2020, p. 54)

O ensino e a aprendizagem têm sido constantemente debatidos tanto dentro quanto fora das instituições escolares, por constituírem o alicerce da sociedade em seus moldes capitalistas, assegurando sua manutenção e atendendo às demandas do mercado de trabalho. Em pleno século XXI, ainda discutimos a escola como um espaço onde todos podem aprender, onde os conteúdos curriculares sejam universais, onde todos tenham oportunidades

iguais, e onde a escola pública sirva à população. Contudo, ainda há muitas crianças que não assimilam o que é ensinado na escola.

Atualmente, os adolescentes têm acesso a uma vasta gama de tecnologias, como telefones celulares, computadores e a internet. As próprias instituições escolares disponibilizam tablets como ferramentas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o conhecimento está disseminado em todos os lugares e, mesmo assim, as crianças continuam a enfrentar dificuldades para aprender o conteúdo na escola. Diante disso, cabe questionar se a escola está realmente formando indivíduos integrais. Caldart (2023, p. 319) nos alerta:

O ensino de conteúdos de natureza teórica, mesmo quando selecionados e abordados de maneira crítica e séria, não nos basta porque as atividades de ensino, e menos ainda quando presas em salas de aula fechadas e isoladas do mundo - ou agora, pior ainda, presas na armadilha das telas virtuais - não permitem, por si sós, a compreensão da atualidade e a capacidade de agir consciente e organizadamente sobre ela.

Para formar novos seres humanos é preciso repensar o ato de educar nos moldes que se desenha na atualidade, principalmente na educação do campo onde, Caldart (2023, p. 319) nos adverte “Como formar lutadores e construtores em uma escola que aprisionam os/as estudantes, entre quatro paredes com pouquíssima interação real entre si e com seu meio, e sem protagonismo algum?”

Esse ensino e aprendizagem para os povos camponeses devem estar voltados para a realidade social, como adverte Molina e Sá,

[...] refere-se à construção de estratégias pedagógicas que superem os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala (MOLINA; SÁ, 2013, p. 330).

Se quisermos que a luta continue, não podemos nos aprisionar no conformismo ou aceitar esse sistema de ensino que cada vez mais se distancia da práxis. Ao nos posicionarmos em sala de aula, cabe a nós, educadores, decidirmos a quem vamos servir, se é um sistema de opressão ou que auxilie na construção de uma sociedade equitativa e com justiça social.

3.4 Aprendizagem na Escola do Campo

Conforme o Dicionário Aurélio Online, aprendizagem é a ação, processo, efeito ou consequência de aprender. Portanto, trata-se de um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da vida e pode ser influenciado por diversos fatores, tais como experiências, ambiente e métodos de ensino.

No entanto, é crucial destacar que a aprendizagem não se resume à aquisição de conhecimento acadêmico. Ela abrange a obtenção de habilidades práticas, valores éticos, competências sociais e emocionais. A capacidade de resolver problemas, adaptar-se a novas situações, pensar criticamente e colaborar são tão fundamentais quanto o conhecimento teórico. A aprendizagem é um dos processos mais vitais e intrínsecos ao desenvolvimento humano.

Paulo Freire (1987) enfatiza que a aprendizagem não deve ser um processo passivo de recepção de informações, mas sim um processo ativo de construção do conhecimento. Argumenta-se que a aprendizagem autêntica ocorre quando os alunos são desafiados a refletir criticamente sobre a realidade, a questionar e a investigar, em constante diálogo com o educador. Nesse processo, a aprendizagem torna-se significativa e transformadora, permitindo aos alunos tornarem-se sujeitos críticos e conscientes de sua própria realidade. Segundo Agostini, Taffarel e Júnior (2013), o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina, para ser o de auxiliar o educando em seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a aprendizagem não é somente um processo individual, mas também um fenômeno social. A interação com os demais, o debate de ideias, a colaboração e a troca de experiências são elementos essenciais que enriquecem e aprimoram o processo de aprendizagem. A diversidade de perspectivas e a exposição a diferentes pontos de vista são fatores que ampliam e aprofundam a compreensão do aprendiz sobre o mundo.

Rosa Neto (2002, p. 45) complementa dizendo que,

Os conhecimentos devem ter utilidade e o aluno deve saber aplicá-los. Não um saber inútil, apenas de erudição, mas instrumento de poder. É o conhecimento que dá ao homem o poder de produzir tecnologia, de mudar a natureza, de dominar o fogo, a água, o átomo, poder de voar, de ir ao fundo do mar, de ir a Lua, poder sobre plantas e animais e até sobre o próprio homem. E muitas vezes mal utilizado!

Assim, a aprendizagem constitui um processo dinâmico, contínuo e integral que transcende a mera obtenção de conhecimento. Valorizar e implementar estratégias de aprendizagem que sejam inclusivas, variadas e ajustadas às necessidades individuais são etapas essenciais para otimizar esse processo tão crucial para o desenvolvimento humano.

E uma delas, é promover ambientes propícios ao ensino e aprendizagem. É impossível pensar neste ambiente, sem o diálogo, entendido no sentido freiriano que se revela na palavra, quando ele afirma “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 1978, p. 78).

Nesse contexto, desenvolve-se uma relação dialógica, na qual há um intercâmbio de vozes entre educandos e educadores, onde se compartilham conhecimentos e práticas. Desse modo, em um ambiente de aprendizagem, ambos se engajam na atividade, promovendo ensino e aprendizagem de maneira coletiva e simultânea, ou seja, ensina-se e aprende-se através da vivência coletiva. Como confirma Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O ensinar e o aprender é algo natural do ser humano e ninguém se educa se não quiser ser educado.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, é possível cativar ou afastar o educando. Podemos motivar ou desmotivar nossas crianças para estarem neste ambiente escolar, que deveria ser um espaço onde a cumplicidade e a reciprocidade reinassem diariamente.

4 RESULTADOS

A escola, esse chão de mundo se faz palco onde a infância escorre, lampeja e canta. Lugar de miudezas grandes, onde o menino e a menina vão se contando por dentro, entre um dito e outro, no riso solto ou na palavra entalada. Em roda de conversa ou no simples de um recreio, vão se mostrando inteiros, ainda que em pedaços, com suas perguntas sem pressa e saberes que não cabem em caderno. É ali que o viver se ensaia, na travessia entre o ser e o aprender.

E ninguém há de saber mais do menino que outro menino. Por isso, Miguilim, aquele do Mutúm, de vista embaçada e alma grande ressurge agora, de mansinho, nas crianças da Escola do Campo. Ele não ficou no sertão de papel. Está aqui também, nos olhos que miram o quadro com sono, nos dedos que tamborilam carteiras, nos silêncios que gritam mais que qualquer palavra escrita.

Este capítulo é como quem escuta conversa de beira de cerca: aproxima o ouvido, atento ao que se diz e ao que se cala. Tenta ver, por entre as frestas, o que há de Rosa e de miguilices no cotidiano dessas infâncias. A prosa que aqui se inicia vem revisitar o que foi vivido, sentido e anotado com o vagar de quem sabe que criança não se apressa. São relatos, escutas e respiros, vindos das rodas de conversa, da contação de histórias, dos gestos pequenos que revelam mundos.

Na dobra entre o literário e o real, desvela-se um ensino outro mais feito de humanidade do que de conteúdo; mais de presença do que de régua. A palavra de Guimarães, cheia de vento e vereda, se encontra com as palavras das crianças, cheias de chão e susto. E dessa travessia nasce uma pedagogia sensível, que acolhe os saberes dos alunos como se colhe flor brava do cerrado: com cuidado e admiração.

Porque ensinar, afinal, não é conduzir, é acompanhar. E criança, quando escutada, ensina mais do que aprende, só que do jeito dela.

4.1 Escola do campo, do campo para o mundo

Figura 3 – Parte externa da Escola do Campo



Fonte: Arquivos pessoal.

Acima se tem a visão da parte externa da Escola do Campo, onde a pesquisa de campo foi estruturada e fundamentada pela práxis. Antes de tratar sobre as atividades desenvolvidas, é importante identificar a historicidade da educação do campo e as questões que a envolvem em aspectos históricos, culturais e a dicotomia entre campo e cidade. Do que vem antes, as relações entre cidade e campo se fundamentam pela divisão do trabalho intelectual e braçal, onde a produção rural beneficia a cidade.

Bicalho *et al.* (2020) analisam a relação entre a cidade e o campo como uma dinâmica de dependência e subordinação central para entender as desigualdades socioeconômicas e espaciais. Centros urbanos concentram a maioria dos serviços e produtos essenciais. Isso inclui desde serviços de saúde e educação até produtos alimentícios e tecnológicos. Essa concentração cria uma dependência do campo em relação à cidade, pois os moradores rurais precisam acessar esses serviços e produtos urbanos para atender suas necessidades básicas.

A cidade não somente consome os produtos do campo, mas também os transforma e agrega valor a eles. Por exemplo, produtos agrícolas são processados em fábricas urbanas, criando novos produtos com maior valor agregado. Isso fortalece a economia urbana enquanto mantém o campo em uma posição de fornecedor de matérias-primas. Ao transformar e agregar valor aos produtos do campo, expande sua influência e controle sobre as áreas rurais. Essa dominação se manifesta em várias formas, incluindo controle econômico, político e

cultural. A cidade dita as regras do mercado e as políticas públicas, muitas vezes sem considerar as necessidades e particularidades do campo.

Assim, a subordinação do campo em relação à cidade reflete e reforça as desigualdades existentes. As áreas rurais frequentemente enfrentam falta de infraestrutura, serviços de baixa qualidade e oportunidades limitadas, enquanto as cidades se beneficiam do desenvolvimento e dos investimentos. Essa desigualdade perpetua a marginalização das populações rurais e limita seu acesso a uma vida digna.

Por isso, é importante o olhar para educação do campo que questione as relações de desigualdade, sobretudo, no contexto curricular, tendo em vista que as pessoas do campo precisam estar inseridas em suas próprias lutas ao terem consciência de sua história e da disparidade social que enfrentam. Não é possível uma emancipação camuflada de ideais urbanocêntricos, deve haver possibilidades dentro e fora do campo, antes de tudo de dentro para fora, como menciona Bicalho *et al.* (2020, p. 82) no título do capítulo 3 “Do campo para a escola. Da escola Para o mundo: oportunizando a Educação integral e a valorização da Cultura local[...].”

As imagens a seguir enfatizam esse olhar de dentro, no contexto da Escola do Campo, ao valorizar a realidade do campo. Nelas são evidenciadas a interação e engajamento no ambiente escolar, provando também o trabalho de letramento ao fortalecer a perspectiva do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4 – A imagem do aluno regando a horta da escola. Existe escala para execução desta atividade todos os dias, sendo cada dia representado por uma equipe.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – A imagem mostra outra equipe colhendo acerolas. A colheita é feita pelos alunos e levada até as merendeiras para o preparo do suco da fruta, que será consumido por todos os alunos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Aluna regando parte das plantações que eles mesmos cultivam.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Plantio e a manutenção ao cuidarem da horta.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – A equipe do dia, os alunos responsáveis por regar e colher as frutas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Aluno da escola regando parte das plantações



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Os meninos representando através do desenho o personagem Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral. Mais à frente, aparece um homem andando a cavalo e um dos alunos relembra o início da novela quando Miguilim viaja a cavalo com seu tio.



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem acima conecta a vida no campo à educação escolar, mostra que se pode interagir o ambiente rural na perspectiva de vida simples e atividades do campesinato, também na concepção da divisão territorial do trabalho, com o saber intelectual. Neste momento, as crianças participaram de uma roda de conversas e, a partir desta, foram levadas a uma análise de suas vivências e colocaram em prática, por meio de atividades que as fizeram expor não somente suas emoções, mas suas experiências que se transformaram e se transformam em aprendizagem.

No momento em que a foto foi registrada, um homem passeava a cavalo e um dos meninos lembrou o início da novela Campo Geral, em que Miguilim fez uma viagem inesquecível com seu tio.

É importante relatar que, assim como Miguilim construía seu aprendizado com sua trajetória de vida e conhecimentos diversos, fosse observando o pai na lida, escutando as histórias do tio, as vivências com o Dito, os conselhos da mãe entre outros processos, os alunos experimentam vivências parecidas. Ao relacionar com a perspectiva freireana, verifica-se, também, a relação entre as vivências e os conhecimentos gerados por esta, que se unem ao processo de ensino-aprendizagem. Os alunos da escola, além do aprendizado comum na sala de aula, das matérias, dos ensinamentos da professora, também usufruem do conhecimento de mundo no quintal da escola. Seja colhendo frutas, escutando as histórias que a professora contava e com isso apresentando suas vivências, seus gostos parecidos ou diferentes uns dos outros, bem como do que ouviram a respeito de Miguilim. Seja cuidando da horta, plantando, colhendo, dividindo a colheita entre eles, tudo isso é um modo de aprendizado que não é conquistado com caderno e lápis na mão, mas com suas experiências de vida.

A imagem, portanto, não é apenas uma representação do campo, mas uma janela por onde a vida rural se faz visível na sua simplicidade e sabedoria. É o campo que atravessa o cotidiano das crianças, não apenas como cenário, mas como contexto formador. Como Miguilim, que, imerso nas trilhas da roça, nos gestos do pai e nas palavras do tio, foi se fazendo e entendendo o mundo ao seu redor, os alunos da escola se encontram em uma constante troca com seu entorno. Cada ato, cada instante, traz consigo um saber que não cabe nos limites da sala de aula. As crianças, ao escutarem o estalar das árvores e o cantar dos galos, aprendem sem saber que estão aprendendo. O saber do campo não é dado, é vivido e, por isso, pulsa com a verdade de quem sente a terra entre os dedos.

Em suas falas e gestos, essas crianças não são diferentes de Miguilim, que também construiu sua visão de mundo a partir daquilo que tocava, via e ouvia. O campo se ensina no ritmo das mãos que plantam, que colhem, que cuidam, e não no saber imposto. Quando o

aluno fala sobre o cavalo do homem que passava, ele também está compartilhando uma forma de educação que não se mede em horas de aula, mas em memórias vivas, que se entrelaçam com o presente e que marcam a formação de cada ser. E isso se alinha ao pensamento freireano: a aprendizagem, quando vinculada ao contexto do sujeito, é mais que um processo de acumulação de saberes. É, antes de tudo, uma experiência transformadora, onde o conhecimento e o ser se moldam mutuamente, um no outro.

A horta da escola, com suas sementes que germinam nas mãos sujas de terra, é um microcosmo que reflete esse processo de educação. Cada fruto colhido, cada hortaliça que se abre ao sol, carrega consigo o saber que não se encontra nos livros, mas na vivência. As crianças, ao partilhar a colheita, experimentam a generosidade do saber compartilhado, o valor da coletividade e da troca, sentimentos que o caderno nunca poderia ensinar sozinho. Nesse espaço, onde a educação não se limita a um espaço fechado, mas se expande para o mundo ao redor, a aprendizagem se faz viva, pulsante, e eternamente renovada como a terra que se deixa plantar, colher e replantar.

Figura 11 - Imagem do Aipim colhido na horta da escola.



Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.

Figura 12 - Imagem dos alimentos que as crianças receberam das colheitas na escola, quando chegam em casa produzem receitas.



Fonte: Fotos enviadas pelos pais para arquivo da escola, 2024.

Na imagem 11, o aipim colhido pelas mãos pequenas e ágeis dos alunos repousa sobre a terra como presente merecido. Cada raiz, arrancada com cuidado e esforço, será dividida em partes iguais, não por exigência, mas por um sentimento quase natural de justiça, como quem sabe, desde cedo, que tudo que é plantado em conjunto também há de ser repartido com equidade. É o alimento que volta às casas, que enche as panelas, que fortalece laços entre o campo e a família, entre o saber e o sabor.

Na imagem 12, são os responsáveis que devolvem à escola um retrato bonito dessa colheita partilhada. Os alunos lavam as verduras com prazer. Em casa, a mãe de um dos meninos transforma a abóbora colhida em doce. Cozinha com carinho, mexe o tacho como quem narra uma história, adoça a infância com gosto de pertença. Esse alimento que nasce do chão da escola, germina no afeto e floresce no prato, é também aprendizagem que não cabe em caderno: é vivência, cultura e memória.

Esse ambiente escolar, onde se planta, se colhe, se escuta e se conta, guarda profunda coincidência com os caminhos de Miguilim. Assim como o menino do Mutum, esses alunos aprendem com a terra, com os bichos, com as histórias contadas e com as ausências sentidas. São crianças que, mesmo entre dificuldades, descobrem no cotidiano do campo um saber imenso, saber de vida, de gente, de mundo. Porque educar, aqui, é cultivar raízes e deixar florescer futuros.

4.2 As Crianças e as rodas de conversas

A contação de histórias foi o ponto de partida e o fio condutor desta pesquisa. A escolha pela obra *Campo Geral*, de Guimarães Rosa, surgiu do desejo de aproximar as crianças do universo literário por meio de uma narrativa rica em sentimentos, paisagens e experiências que dialogam com o cotidiano delas. No entanto, para tornar essa aproximação possível, foi necessário adaptar a linguagem rosiana, conhecida por sua complexidade para um formato acessível e sensível, respeitando o nível de compreensão e o repertório dos alunos.

As histórias foram contadas com palavras mais simples, construídas com cuidado, sem perder a beleza e a profundidade da obra original. O menino Miguilim foi apresentado de forma que as crianças pudessem compreendê-lo, identificando em suas experiências elementos semelhantes às suas próprias vidas: o amor pelos animais, o medo da perda, a relação com a família, a descoberta do mundo. A cada nova escuta, os alunos não apenas se interessavam pela história, mas se conectavam com ela de forma afetiva e espontânea.

Foi a partir dessa escuta encantada que a pesquisa ganhou vida. A contação de histórias despertou nos alunos memórias, reflexões e sentimentos, criando um ambiente propício para a conversa, a observação e a escuta atenta. Miguilim tornou-se espelho e porta de entrada para que as crianças falassem de si mesmas, revelando suas vivências com delicadeza e verdade. Assim, a contação deixou de ser apenas um recurso didático para se tornar o alicerce da investigação, pois foi por meio dela que se abriu espaço para compreender a infância no campo em suas múltiplas dimensões.

As rodas de conversas representaram uma importante estratégia metodológica na escuta e diálogo com os alunos da Escola do Campo. Esse foi um método pautado pelo pressuposto teórico de Freire, no qual aplica o conceito dialógico, que, ao parafrasear, Freire dispõe que o diálogo vai além das palavras. É essencial que os educadores observem atentamente o que está acontecendo com as crianças — suas falas, interesses, experiências e

expressões. Isso possibilita a organização adequada dos espaços e tempos de ensino e aprendizagem.

As rodas de conversas tiveram duração de uma hora, com três participantes do gênero masculino, com idades de 8 e 9 anos. O objetivo das rodas de conversa foi proporcionar um espaço onde as crianças pudessem expressar suas opiniões, sentimentos e experiências sobre suas vivências na escola e fora dela. Eles se sentiam bem nos momentos de bate-papo e conversavam descontraídos e espontaneamente, com liberdade. Esse tipo de abordagem visa à captação das percepções, entendimentos e pontos de vista das crianças de maneira mais genuína e sem as limitações.

Assim, chegar a esta prática é o resultado das conquistas alcançadas no contexto das lutas coletivas, baseada em uma análise crítica e reflexiva da realidade vivida pelos camponeses. Essa abordagem considera as necessidades concretas das pessoas e, gradualmente, gera mudanças positivas.

Um dos instrumentos utilizados nesse processo foram as rodas de conversa, que se mostraram uma ferramenta essencial para promover o diálogo e fortalecer o senso de coletividade. Ao compartilhar suas experiências, os alunos puderam perceber que enfrentam desafios comuns e que, juntos, podem buscar soluções para melhorar sua realidade. Esse movimento não se limita somente à educação do campo, mas amplia sua influência para transformar a sociedade na totalidade.

Além disso, esse método permitiu que a professora compreendesse mais profundamente as dificuldades enfrentadas pelos alunos camponeses. Com essa compreensão, pôde desenvolver estratégias e metodologias mais eficazes, alinhadas às reais necessidades desses estudantes, tornando o ensino mais significativo e conectado com a vida no campo.

Nas tardes serenas do campo, onde o vento carrega consigo o cheiro da terra e o som suave da vida, as rodas de conversa aconteciam sob a sombra generosa de uma mangueira. Ali, as palavras fluíam como se o tempo tivesse uma urgência tranquila, sem pressa de acabar. As crianças, com olhos curiosos e corações cheios de perguntas, se sentavam em círculo, como quem se prepara para ouvir as histórias que a vida tece nos pequenos gestos.

As rodas de conversa, naquele espaço simples e poderoso, não eram apenas um momento de fala, mas uma verdadeira troca de saberes. Nelas, as palavras se entrelaçavam com o vento e o riso, com as lembranças de quem já viveu e a inocência de quem ainda descobre o mundo. Era ali, naquele pequeno círculo, que se encontrava a verdadeira essência do aprendizado, que não vinha da obrigação, mas do afeto. A educação, nesse encontro, não se impunha: ela se dava pelo gesto, pela escuta atenta e pelo olhar acolhedor.

E havia, entre nós, um grande amigo que não faltava a nenhuma dessas reuniões. Ele era sempre o primeiro a chegar, com passos lentos e ares de sabedoria, o cachorro Preguiça. Como seu nome sugeria, ele não se apressava, mas estava presente em todos os momentos, como um participante silencioso, porém profundamente importante. Ao lado das crianças, Preguiça parecia entender, com seus olhos tranquilos, a importância daquele momento de partilha. Ele não só observava, mas participava de uma maneira sutil, talvez mais profunda do que qualquer um de nós poderia perceber.

Preguiça estava sempre ali, deitado preguiçosamente sobre a grama, ou ao lado de algum aluno, que, com a voz tímida, contava suas histórias e se via respondido com o olhar atento e afetuoso do cachorro. Às vezes, a mão de uma criança acariciava sua cabeça, e ele, com um suspiro suave, parecia concordar silenciosamente com as palavras que se trocavam. Como que afirmando que a verdadeira sabedoria não está nas grandes lições, mas nas pequenas coisas do dia a dia, nas histórias simples que, quando contadas com afeto, se tornam eternas.

A roda de conversa não era apenas um espaço de aprendizado, mas um espaço de pertencimento, onde cada ser humano ou não se via parte do todo. O cachorro Preguiça, com sua presença serena, nos lembrava que, muitas vezes, o maior ensinamento não está no que se fala, mas no que se escuta, no que se vive e no que se compartilha. E ali, sob a mangueira, no campo, entre risos, olhares e silêncios, todos nós: crianças, professores e até Preguiça éramos parte de um mesmo círculo, onde a educação se dava de maneira plena, com a alma e com o coração.

Para preservar a identidade das crianças participantes, elas serão referidas, a partir deste ponto, simplesmente como 'alunos

Figura 13 – Roda de conversa: os meninos, desenhado a representação de Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Os alunos desenhado a representação de Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral.



Fonte: Arquivo pessoal.

Das rodas de conversa, que se estendiam sob a mangueira como um fiapo de tempo bom, emergiram relatos que, feito rio e margem, tocavam com ternura a ficção de *Campo Geral*. Um dos alunos, de fala serena e olhar atento, começou a se reconhecer nas linhas de Miguilim. Havia, entre o menino do sertão e o menino da escola do campo, laços de semelhança tecidos pelas ausências e pelos medos.

Miguilim vivia com o pai, mas entre os dois estendia-se um vão, como se um morasse no outro lado da vida. O pai da história era mais feito de raiva que de gesto, enquanto a mãe, essa sim, era carinho e cuidado como se o colo dela fosse o único lugar seguro do mundo. O aluno contou que sua mãe também carrega o cansaço do lugar onde moram, num bairro onde o tempo parece não passar. O sonho dela é ir embora, partir com ele para um lugar melhor. E nesse desejo, a vida do menino real e a do menino literário se entrelaçavam.

Havia também as diferenças: Miguilim era medroso, o irmão Dito é que era o valente da casa. Já o aluno se dizia destemido, sem medo da morte, mas com um imenso amor pelos animais, ponto em que ele e Miguilim se encontravam de novo. Quando lhe perguntaram o que gostaria de ganhar, respondeu, com simplicidade que comove: “um peixe”. Diante de tantas faltas, a escolha de um bichinho revela mais do que palavras poderiam. Miguilim também, mesmo entre as agruras do Mutum, dizia-se feliz e, de algum modo, aquele aluno também o era, com seus silêncios cheios de sentido.

Apesar de não se dizer religioso, o menino do campo falava de Deus com reverência quando o assunto era amor, como se Deus fosse sinônimo de alguém que cuida, que ama, que protege. E, como Miguilim, carregava consigo um medo que se faz grande demais para a idade que se tem: o medo de perder a mãe. Nesse temor, os dois voltam a ser um só, dois meninos que, em tempos e mundos diferentes, se entendem no fundo, no íntimo, onde mora o essencial.

A observação participante, enquanto escolha metodológica, foi o fio que entrelaçou a pesquisadora ao cotidiano das crianças. Mais do que uma técnica, tornou-se um modo de estar: presente com o corpo inteiro, escutando com atenção amorosa e percebendo o que muitas vezes não se diz em palavras. Não se tratava apenas de olhar, mas de partilhar experiências, de fazer-se parte do mundo infantil em sua inteireza e beleza.

A prática da observação ocorreu nos momentos mais ricos do cotidiano escolar: nas rodas de conversa sob a mangueira, durante as atividades na horta, nas aulas ao ar livre e nos intervalos de convivência. A pesquisadora esteve ao lado dos alunos como alguém que aprende com eles, que acolhe os silêncios, os risos e até mesmo as dores. Em meio à escuta das histórias de Miguilim, à partilha das vivências e às falas espontâneas, foi possível

perceber a profundidade da infância no campo, seus saberes, seus afetos, seus modos de estar no mundo.

Essa aproximação sensível permitiu captar nuances do processo de ensino-aprendizagem que escapariam a um olhar distante. Cada criança revelou, em seus gestos, olhares e palavras, formas únicas de aprender e sentir. A observação participante, nesse contexto, não foi apenas método, mas também afeto, encontro e transformação. Assim como Miguilim olhava o mundo tentando compreendê-lo com olhos de menino sensível, a pesquisadora se fez aprendiz da infância, deixando-se tocar e modificar por tudo o que viu, ouviu e viveu.

Figura 15 – O aluno desenhado a representação de Miguilim, após o término da leitura de Campo Geral.



Fonte: Arquivo pessoal.

As rodas de conversa ocorriam sempre sob o céu livre, no quintal da escola, como desejavam as crianças. Em certo momento, foi sugerido que os encontros passassem a acontecer na sala de leitura, mas os alunos, com doçura firme, insistiram em permanecer ao ar livre. Quando lhes foi perguntado o porquê dessa escolha, as respostas vieram como frutos maduros caindo da árvore. Um deles contou que gostava porque podia escapar do bate-papo para colher mangas da grande mangueira ao lado do pátio. Outro dizia que aproveitava os encontros para ficar fora da sala de aula, onde se sentia mais livre. Mas foi a resposta de um menino, mais calado e atento, que tocou mais fundo: ele disse amar ouvir as histórias de Miguilim. A cada traço revelado do personagem, seu amor pelos bichos, sua bondade miúda, o menino logo dizia: “Eu também sou assim.” Ele gostava tanto dos encontros que fazia questão de repetir isso em cada um deles.

Nosso círculo de conversas acontecia sob a copa generosa de uma mangueira antiga, cuja sombra era preciosa nos dias quentes. Estendíamos tapetes verdes e azuis no chão de terra e os prendíamos com pedras nas bordas. Ali, entre risos, histórias e silêncios respeitosos, passávamos horas. Havia ainda uma figura especial que nos acompanhava: o cachorro Preguiça. Era bicho de alma calma, sempre estirado perto da roda, como se também escutasse as histórias e, a seu modo, aprendesse com elas. Para os alunos, Preguiça não era apenas um cão: era parte da roda, um companheiro de ouvidos atentos, que sabia o tempo do silêncio e o valor da companhia.

As crianças diziam gostar muito daquele tempo fora da sala. Encantavam-se com as aventuras de Miguilim e de seu irmão Dito. Riam da avó do menino, achavam o pai bravo e a mãe “legal”. Em vários momentos, identificavam-se com passagens da narrativa, ligando-as às suas próprias vivências no campo. Mas houve um instante de pausa dolorosa. Quando a história chegou à morte do irmão de Miguilim, um silêncio grave tomou a roda. Os olhos das crianças se encontravam em quietude, os rostos denunciavam a tristeza. Ao serem convidados a falar, um aluno murmurou que, para ele, seu pai era como se estivesse morto, pois o havia abandonado ainda quando estava na barriga da mãe. Nesse momento, a emoção rompeu as margens e um abraço foi tudo o que cabia. A conversa cessou por ali; o silêncio foi o único possível.

Em outro encontro, no trecho em que Miguilim perde o pai, o mais silencioso dos meninos que nos acompanhavam disse, com franqueza: “Ele não era legal. Miguilim nem deve ter ficado triste.” Nenhum outro aluno comentou. A fala dele, simples, cortante, dizia muito.

As crianças, embora enfrentem dificuldades no processo de leitura, mostravam-se profundamente envolvidas com as histórias. Um dos meninos, ainda não alfabetizado, era o mais encantado com a contação. Contou que, quando aprendesse a ler, faria questão de ler toda a história de Miguilim. Sua professora, sempre sensível, já realizava um trabalho diferenciado com ele, ajudando-o com cuidado no processo da leitura e da escrita. Copiava com capricho do quadro e mostrava entusiasmo em cada nova palavra que aprendia.

A professora, com dedicação visível, e a diretora, sempre comprometida com a comunidade escolar, buscavam formas de ampliar o horizonte das crianças. Em conversa, a diretora revelou que sua intenção era abrir caminhos, trazendo projetos que dessem acesso a novas culturas, sem jamais descolar o ensino da realidade do campo.

Na pequena horta da escola, plantio, cultivo e colheita eram práticas coletivas. A cada safra, o que se colhia era dividido igualmente entre os alunos, que levavam para casa alfaces, couves, frutas, temperos e a alegria de terem feito crescer alguma coisa com as próprias mãos.

Perguntados se gostariam de mudar de escola, todos disseram que não. Amavam o espaço, a liberdade, a atenção da professora e da diretora que, segundo eles, “deixavam chupar manga e acerola à vontade”. Ali se sentiam parte de um mundo que respeitava o tempo da infância, suas descobertas e afetos.

As semelhanças entre Miguilim e os alunos do campo não se davam apenas por coincidências narrativas, mas por afinidades de alma. Ambos vivem uma infância atravessada por dificuldades, pelo contato direto com a terra, pelos gestos que ensinam sem precisar de livro. Miguilim aprendia com a dureza da vida, com os silêncios da casa, com o brilho pequeno de suas descobertas. As crianças do campo também. Aprendem cuidando de hortas, ouvindo histórias, ajudando em casa, dividindo tarefas com colegas e observando o mundo que pulsa ao redor.

Carregam, como Miguilim, privações materiais. Em muitos momentos, são silenciados pela família, pela escola, pelas exigências de um mundo que espera demais de quem ainda mal aprendeu a se nomear. Um menino, por exemplo, ao ser perguntado sobre seus sonhos, respondeu que queria crescer logo para poder trabalhar e fazer suas próprias escolhas. Seu desejo dizia mais do que qualquer ensaio: apontava para a ausência de infância plena, para o peso precoce das responsabilidades.

Ainda assim, esses meninos vão tecendo identidade e pertencimento com o chão que pisam. Amam a escola, os bichos, os professores, a mangueira e o cachorro Preguiça. Constroem saberes com o corpo inteiro, nos olhos atentos, nas mãos sujas de terra, nos pés descalços correndo pelo quintal.

A proposta freireana se entrelaça a esse cenário como vento em folha. Paulo Freire compreendia a educação como diálogo, como escuta verdadeira. Nas rodas de conversa, as crianças não apenas falavam: ensinavam. Trocavam entre si e com os adultos aquilo que sabiam por viver. Não eram receptoras passivas, mas agentes de sentido, coautoras da própria formação.

Freire nos lembra da importância de uma educação que não oprime, mas liberta. E, nesse processo, a consciência crítica brota como planta teimosa entre as pedras, permite que o aluno reconheça sua realidade, reflita sobre ela e, junto aos outros, deseje transformá-la. No campo, isso significa reconhecer os saberes que já existem, dar valor às práticas culturais, ao chão que educa tanto quanto o quadro.

Neste cenário, a imagem que acompanha este capítulo, como toda boa imagem é carregada de discursos possíveis. Mas, aqui, arriscamo-nos a dizer que ela representa mais que uma cena: é o fruto de um caminho que se desenha rumo à emancipação, por meio de uma educação que liberta e acolhe. As rodas de conversa, o ouvir e contar histórias sob a mangueira, a companhia fiel de um cachorro de nome sereno, tudo isso traduz o que Freire propunha. A educação, quando enraizada no afeto e no contexto, ganha sentido. E tanto o educador quanto o educando tornam-se, juntos, aprendentes da vida.

E assim, entre a poeira leve do quintal e o rumor das folhas da mangueira, fez-se escola. Uma escola de chão e céu, onde as palavras não se fecham em muros, mas se abrem em gestos, afetos e silêncios partilhados. As rodas de conversa, os olhos atentos das crianças, os sorrisos entrecortados pelas lembranças e pelas descobertas, tudo isso ensinou mais do que qualquer cartilha: ensinou a ver a infância como travessia, como tempo sagrado de formar o mundo por dentro.

Ficam as marcas da escuta, do chão pisado com esperança, do cachorro Preguiça que acompanhava nossos encontros como um velho sábio que sabe do valor da presença. Ficam as palavras de Miguilim, das crianças, dos silêncios, todos ensinando que educar é também colher o que nasce do invisível, é regar sonhos com tempo e ternura. Porque no fundo, como bem diria um menino de olhos brilhantes, aprender é coisa que brota do coração.

Figura 16 – Eu (Gisele), o cachorro Preguiça e os meninos da Escola do Campo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Realizar esta pesquisa foi mais do que cumprir um caminho acadêmico, foi viver uma travessia. Caminhamos pelos campos literários de Guimarães Rosa e pelos quintais reais da escola, onde as palavras cresciam entre as folhas, entre os silêncios das crianças e o farfalhar das mangas maduras. Em cada roda de conversa, sob a sombra da mangueira, entre tapetes estendidos e histórias contadas, um mundo se abria doce, às vezes doído, mas sempre verdadeiro. A beleza da obra *Campo Geral* nos atravessou, mas foi nos olhos atentos e nas mãos miúdas dos alunos que encontramos os sentidos mais profundos da educação.

Aprendemos com Miguilim, sim, mas aprendemos ainda mais com os meninos do campo, com suas histórias de bicho, de ausência, de luta e de esperança. Aprendemos que ensinar é escutar. Que plantar uma muda e ouvir um desabafo pode ter o mesmo peso no processo de crescer. Aprendemos que cada silêncio é cheio de palavras não ditas, e que o afeto pode caber num pedaço de aipim dividido ou numa manga chupada em roda. E em todos esses encontros, sempre ali, deitado, com seus olhos moles e corpo sossegado, estava o cachorro Preguiça, nosso companheiro calado, guardião das conversas, parte da turma. Sua presença serena nos ensinava sobre estar: estar junto, mesmo sem dizer, mesmo só ouvindo o vento.

E assim como Miguilim, que no fim da história passa a enxergar, nós também passamos a ver. Ver para além do que se mede ou se escreve. Ver com o coração. Saímos desta pesquisa com a alma mais leve, com os pés marcados de barro e o peito cheio de gratidão. Porque agora, como Miguilim, nós também aprendemos a ver o mundo, e a nós mesmos com mais doçura, mais coragem, mais humanidade.

4.2.1 Perguntas e diálogos com às crianças através de roda de conversa realizada na Unidade de Ensino

1. Nome: Aluno

Idade: 8 anos

Família: Mora com os pais e irmãos.

Ele e sua família são cristãos protestante. Ele acredita em Deus.

Seus medos: Ele tem medo de morrer e acredita que se morrer vai pro céu encontrar Deus, seus avós e o Pelé (seu ídolo).

O que gosta? Gosta de jogar bola no campo perto da sua casa.

Gosta de matemática, Ed. Física e das professoras.

Se considera feliz porque tem sua família.

Sua casa fica dentro de um espaço grande de terra e a família cria animais.

Ele gostaria de ser jogador de futebol, casar ter uma família e 4 filhos.

A pessoa que ele mais ama é sua mãe e Deus.

O que mais gosta na escola é regar as plantas, colher aipim, as verduras e plantar. As aulas de educação física são as mais legais e a hora da merenda.

2. Nome: Aluno

Idade: 9 anos

Tem religião? Não tem religião, mas acredita em Deus.

Seus medos: Ele não tem medo de morrer. Tem de perder sua mãe e de ser atropelado

Ele se acha corajoso.

O mesmo disse que seu sonho é crescer e poder tomar suas próprias decisões, ser engenheiro, dar um apartamento pra sua mãe e ser feliz.

Ele disse que as pessoas que ele mais ama são Deus e a mãe.

Família: Ele mora com a mãe e tem mais de 12 bichinhos de estimação.

O aluno sabe identificar cada um deles, inclusive, no momento em que falava os nomes, ia descrevendo as características de cada um como cor, mancha na pata, cor dos olhos, o mais carinhoso, o que foge, o que não vai pra rua, o que dorme nos pés da cama.

Ele gosta de estudar matemática e merendar.

Ele disse que é feliz, e o motivo de sua felicidade é a mãe e o celular.

O que mais gosta na escola é poder cuidar da horta, colher frutas, as aulas de educação física, arte, os nossos encontros e merendar, o mesmo colocou nessa ordem.

3. Nome: Aluno

Idade: 09 anos

Tem religião: É cristão protestante

Família: Mora com a mãe, o padrasto, a vó e os irmãos. Ele disse que a família é bem grande.

O que gosta? De matemática e das professoras.

Gosta de jogar bola no campo perto da sua casa e do celular.

Acredita em Deus

Medos: Ele tem medo de morrer e acha que vai para o céu.

Quer ser médico, ter dinheiro, família e 2 filhos.

Seu sonho é dar uma casa para a mãe e ser feliz. Ele gostaria de ter um coelho.

As pessoas que mais ama são: só sua avó e mãe.

O que mais gosta na escola é da aula de educação física, de cuidar da horta, poder chupar manga e merendar, o menino disse que a comida da escola é muito gostosa.

Por conseguinte, a explicação para o atendimento apenas com os três meninos, dar-se pela escola ter turmas multisseriadas, e a pesquisa foi realizada com os alunos do terceiro ano, o qual só havia os três meninos, os quais foram participantes. Diante das finalidades que competem à educação do campo, a pesquisa visualizou que para além do objetivo de

promover o ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das áreas campesinas, a educação do campo não se limita apenas aos conteúdos, mas também valorizar os saberes locais, a construção e o firmamento da identidade coletiva. E, assim como qualquer outra modalidade de ensino, visa o acolhimento partindo das necessidades individuais ao incluir cada alunado de forma que o ensino-aprendizagem seja significativo com base nas especificidades, sejam elas territoriais ou individuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do olhar para a infância à literatura, percebem-se importantes para muitas reflexões sobre diferentes contextos sociais. Na obra de Guimarães Rosa, em que retrata a história do menino Miguilim, traduz-se a realidade do ambiente rural, destacando as formas de aprendizagem e socialização no contexto do Mutúm, uma comunidade campesina. Miguilim é apresentado como um menino sensível e curioso, que absorve conhecimentos principalmente a partir da convivência com a família e os moradores do Mutúm, sem frequentar uma escola formal. Seu aprendizado ocorre de maneira espontânea, mediado pelo diálogo, pelas experiências cotidianas e pelas interações no ambiente rural.

A pesquisa traça um paralelo entre a vida de Miguilim e a realidade dos alunos da Escola do Campo, que também vivem em um contexto rural. A semelhança entre as vivências permite identificar como o ambiente do campo influencia o processo educativo das crianças. Assim como Miguilim, os alunos da escola possuem aprendizagens moldadas pelas vivências familiares, comunitárias e culturais, que ultrapassam os limites da sala de aula.

Utiliza-se como referência a pedagogia freireana, baseada no diálogo, para compreender e valorizar as formas de aprendizado dessas crianças. As rodas de conversa realizadas revelaram que, tal como na narrativa de Miguilim, o conhecimento dos alunos está profundamente ligado ao cotidiano do campo, às trocas culturais e ao meio em que vivem. Isso reforça a ideia de que a educação no contexto campesino deve respeitar e integrar as vivências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com suas realidades.

Foi evidenciado que a obra de Guimarães Rosa e a realidade das crianças campesinas compartilham um ponto em comum: a formação educativa é um processo amplo, profundamente enraizado nas interações sociais e nas experiências do dia a dia.

Ao analisar o contexto da escola do campo no Brasil, foram abordados os desafios históricos enfrentados por essa modalidade educacional e suas implicações para as comunidades campesinas. Diante das muitas demandas da educação e das importantes referências como Freire, é essencial na abordagem dialógica para conectar o ensino formal às vivências e saberes dos alunos do campo. Freire reforça que o diálogo permite que educadores e alunos construam conhecimento colaborativamente e respeitem as experiências culturais e sociais. As escolas do campo desempenham um papel essencial na formação de crianças em contextos rurais, conectando-as não somente ao ambiente imediato, mas também ao mundo mais amplo. Por meio de teorias educacionais como as de Freire, Piaget e Vygotsky, percebe-

se que uma educação eficaz precisa respeitar e valorizar as vivências dos alunos, utilizando suas experiências como base para um aprendizado significativo. Além disso, o diálogo surge como uma ferramenta poderosa para criar pontes entre o conhecimento tradicional e as demandas contemporâneas.

Com base nos resultados apresentados, conclui-se que a escola do campo não deve ser vista apenas como um espaço de ensino, mas como um local de transformação social e cultural. Para isso, é essencial integrar metodologias pedagógicas que dialoguem com as particularidades das comunidades campesinas e promovam uma formação mais inclusiva e humanizada. Dessa forma, a pesquisa tem como intuito contribuir para mais olhares e meios de se comunicar através de conhecimentos diversos, tais como a literatura que faz parte de movimentos de cultura, que se expressa por histórias assim como a de Miguilim, um menino da ficção que ao relacionar as histórias dos meninos campesinos se visualiza o que tanto tem em comum, percebendo-se a importância das referências em todos os contextos.

Portanto, evidencia-se que a integração entre literatura e pedagogia oferece um caminho enriquecedor para refletir sobre a formação infantil. A infância, tanto na ficção quanto na realidade se revela como um espaço de construção contínua de saberes e significados, cabendo à educação reconhecer e respeitar essa singularidade.

E foi caminhando entre vozes miúdas e pés descalços, entre as histórias que brotavam da terra e da boca das crianças, que esta pesquisa floresceu. No entrelaçar das palavras de Guimarães com as vivências dos meninos do campo, viu-se que aprender não é apenas absorver conteúdos, mas sentir o mundo com os olhos da alma. O chão batido da escola se fez sala de aula, a mangueira se fez abrigo, e o cachorro Preguiça, fiel guardião das rodas de conversa, se fez presença viva, atento ao silêncio, ao riso e à escuta.

Ali, onde o saber nasce do pé no barro e da partilha do aipim colhido com as próprias mãos, a educação mostrou sua face mais humana. Miguilim, menino de dentro da mata e do coração apertado, estendeu a mão para os meninos reais, e, no gesto do encontro, todos aprenderam um pouco mais sobre o viver, o perder e o crescer. Os olhos dos alunos, mesmo sem saber ler todas as palavras, liam o mundo com a intensidade dos que ainda sonham.

E assim como Miguilim, que um dia, ao colocar os óculos, viu com clareza pela primeira vez o mundo como ele era, esta pesquisa também enxergou. Enxergou a potência da infância, o valor da escuta, e a grandeza dos gestos ínfimos.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Heloísa Vilhena. **A raiz da alma**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- APA, Associação Americana de Psicologia. Developmental Psychology. Disponível em: <https://www.apa.org>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1974.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Vol 1. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BICALHO, Ramofly *et al.* Classes Multisseriadas Práticas Pedagógicas e Estudo da Realidade nas Escolas do Campo do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- BICALHO, Ramofly. A Educação do Campo e do MST, UNIG, p.3, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo. Brasiliense, 2007.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert, *Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Mairieu e Jorge Larrosa*. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago 2005, nº29, p. 61-72.
- BRASIL. PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência & Educação, v.9 n.2, 2003. p.191-211.
- CASTAGNA, Mônica Molina. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CANDIDO, A. Literatura e sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- DANTAS, Paulo. *Sagarana emotiva*. São Paulo: Duas cidades, 1975.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do Campo. Fernandes, B. M; Arroyo, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília, DF. 1999. P. 43-54.

FERREIRA, Maria Geovana Melim. O comitê de educação do campo do Espírito Santo: sujeito coletivo de direito constituído na práxis. 2023.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização – 26. ed. – São Paulo: 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: 2003.

FREITAS, João. Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GUIMARÃES, Vicente. *Joãozito: a infância de Guimarães Rosa*. 2 ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

IBGE. Atlas Rural: características socioeconômicas dos municípios rurais. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/02_00_Texto.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, Denise Noronha. *Guimarães Rosa: a poética de Miguelim e Grivo*. Revista Entrelaces. nº 05, 2015.

LIMA, Sônia Maria Van Dick (Org.). *Ascendino Leite entrevista Guimarães Rosa*. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 1997.

LISBOA, Henriqueta. O motivo infantil em Guimarães Rosa. Suplemento Literário de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 8, n. 351, p. 2, 19 maio 1973. Disponível em: <https://www.usp.br/bibliografia/obra.php?cod=1521&s=grosa>. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

LORENZ, Gunter. *Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo: E. P.U., 1973.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; CASTAGNA, Mônica Molina. Por uma Educação do Campo. Goiás: Peres, p.19, 1998.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Conversando sobre metodologia da pesquisa científica. Porto Alegre. Editora Fi, 2020

MARQUEZ, Christine Garrido. O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA.2014. Disponível em: editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_22_46_33_idinscrito_3853_dbae9056d162a2200c8d6b35b54f9663.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

NUNES, Bendito. *A Rosa que é de Rosa: literatura e filosofia em Guimarães Rosa*. Org. Victor Sales Pinheiro. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

OMS, Organização Mundial da Saúde. Maternal, newborn, child and adolescent health. Disponível em: <https://www.who.int/teams/maternal-newborn-child-adolescent-health-and-ageing/epidemiology-monitoring-and-evaluation>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na Criança. 1975. Rio de Janeiro: Zahar.

POUILLON, Jean. O Tempo no romance. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

ROCHA, Sheila de Fatima Mangoli et al. Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 58, p. 949-973, 2018.

ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. V. 1.

_____. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Manuelzão e Miguilim* (Corpo de Baile). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2011.

_____. *Tutaméia: Terceiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos., A Educação do Campo e do MST, UNIG, p.3, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; CARVALHO, Igor Simoni Homem de. O Campesinato Brasileiro. Revista Princípios, São Paulo, nº 166, p. 1-18, abr. 2023.

STEIN, Adenilde Silva *et al.* Saberes e Práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SOARES, Claudia Campos. *O olhar de Miguilim*. In: O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira. 14ª ed. Belo Horizonte: 2007.

SILVERA D. T.; CORDOVA F. P. A pesquisa científica. In: GERHARD, T. E; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVA, Wanderley da. In: Capítulo: Sobre a Filosofia no “Aspr’o”: do Romance Acadêmico às Veredas da Sala de aula. Sanchez. Lilian (Organizadora); SILVA, Wanderley da (Organizador). Filosofia presente: ensaios para novas transformações. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

UNESCO. Why it is important to invest in early childhood education. 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/investing-early-childhood-care-and-education-yields-lifelong-benefits>. Acesso em: 16 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1984. São Paulo: Martins Fontes.