

SER CRIANÇA NA VILA RURAL

Marina Tiemi Kobiyama Sonohara*

Aline Fernanda Sartori Kanegusuku**

Keila Mary Gabriel Ganem***

RESUMO: Partindo do pressuposto que a vila rural surgiu como uma opção do governo para a retirada das famílias de trabalhadores rurais volantes das periferias, devolvendo-as ao seu próprio meio, promovendo um sentido de vida com mais dignidade, verificou-se como se dá o desenvolvimento da criança neste ambiente e como a vila rural participa (interfere) no processo de desenvolvimento das mesmas. A partir da divulgação de problemas ambientais na natureza ocasionados pela interferência do homem, iniciou-se grande interesse por uma área considerada hoje, fronteira entre urbano e o rural: a vila rural. Devido a poucos estudos realizados nesta área, buscou-se investigar o desenvolvimento da criança neste contexto. Através do levantamento das informações, constatou-se que as crianças apresentam um nível cognitivo e afetivo próprio de sua idade. Apesar das condições sócio ambientais desfavoráveis, bem como, viver alijados dos recursos tecnológicos modernos não tiveram sua auto-estima afetada além de se sentirem mais felizes e livres, pois atualmente têm casa própria, segurança e espaço para brincar, fatores não existentes anteriormente à vinda para a vila rural.

PALAVRAS-CHAVES: Desenvolvimento Infantil; Vila Rural; Criança.

CHILDHOOD IN A RURAL SETTLEMENT

ABSTRACT: Rural settlements originated as a government policy to remove rural worker families from the city suburbs, settling them in their own milieu and promoting a more dignified life. The development of children in such an environment and the manner the rural settlement participates and intervenes in their development process are provided. The rural settlement, a frontier place between the town and the country, is an object of great interest, triggered by environmental problems caused by human intervention. Since few studies are extant in this particular field, children's development in this context has been provided. Data collection shows that children manifested a cognitive and affective level proper to their age bracket. Although in the context of unfavorable social environments and experiencing a lack of technological resources, children's self-esteem did not decrease and they felt happier and freer. This is due to the fact that they have a house, security and a space to play in which did not exist before their settlement in the rural region.

KEYWORDS: Child Development; Rural Settlement; Children.

INTRODUÇÃO

A vila rural surgiu como uma opção do governo para a retirada das famílias de trabalhadores rurais volantes das periferias das cidades levando-as de volta ao seu próprio meio, promovendo desta forma, um sentido de vida com mais dignidade. Partindo deste

* Discente do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR; Bolsista PROBIC-CESUMAR. E-mail: marina_sonohara@yahoo.com.br

** Discente do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. E-mail: nanda_sartori@hotmail.com

*** Docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. E-mail: keilagabriel@cesumar.br

pressuposto, buscou-se estudar como se dá o desenvolvimento da criança na vila rural e como esse ambiente participa (interfere) no processo de desenvolvimento da mesma.

Considerando a possibilidade de que o desenvolvimento acontece em um ambiente restrito a poucas moradias, sem recurso de lazer ou internet, sem atividades extracurriculares é possível considerar que esses fatores interfiram negativamente no processo de desenvolvimento da criança o que pode dificultar o rendimento escolar, sua interação em outros ambientes, bem como uma possível auto-imagem negativa. A psicologia sempre se ateu a problemas relacionados a um público do contexto urbano permanecendo alheia às questões rurais. A partir da divulgação de problemas ambientais na natureza ocasionados pela interferência do homem, iniciou-se grande interesse por uma área considerada hoje, fronteira entre urbano e o rural: a vila rural. Devido a poucos estudos realizados nesta área, buscou-se investigar o desenvolvimento da criança neste contexto visando caracterizar as condições sócio-ambientais deste desenvolvimento e suas implicações, assim como identificar as características do contexto familiar e as condições em que ocorre o processo de socialização.

Através de seus conhecimentos acumulados, a psicologia pode contribuir ao encontrar caminhos para a conscientização de indivíduos em busca de melhores condições sócio-ambientais que influenciam o desenvolvimento infantil, pois esta melhoria é um elemento importante do ponto de vista social e econômico.

O conhecimento de como ocorrem as inter-relações entre a criança e o ambiente na vila rural, permitirá sugerir políticas públicas mais eficientes que colaborem para o desenvolvimento mais adequado da criança, possibilitando maior integração deste indivíduo à sociedade.

Albuquerque (2002) relata que o Brasil é composto de $\frac{3}{4}$ do total de municípios com características rurais (4089 municípios com menos de 20.000 habitantes), o rural ou a sociedade rural em uma primeira aproximação seria uma forma de vida que abarca todos os membros que vivem em uma coletividade rural, trabalham na agricultura ou em outras atividades diferentes. Formaria também parte dessa coletividade uma população ativa, cada vez mais numerosa, que vive ou reside em uma localidade rural ainda que diariamente se translade a outras localidades, rurais ou urbanas, para realizar suas atividades, pois, a fonte de renda do mundo rural não é mais exclusivamente agrária.

Desta forma, o governo do Paraná procura o desenvolvimento econômico descentralizado, buscando implantar projetos

que dêem condições concretas de fixação do homem do campo em seu meio, como forma de evitar o rápido adensamento populacional nas grandes e médias cidades e os problemas decorrentes deste processo, implantando o Projeto Vila Rurais, na busca de alternativas para a grave questão social causada pelo êxodo rural. O objetivo principal com a criação da vila rural é o de atender as famílias de trabalhadores rurais, "bóias-frias", fixando-as em seu próprio meio, garantindo-lhes moradia e terra, para que saiam da condição de miserabilidade em que vivem, com alimentação de qualidade através da exploração integrada de recursos da propriedade e consequente melhoria dos níveis de saúde da população e garantia de atendimento educacional de ensino fundamental e oferta de cursos semi-profissionalizantes de transformação do produto "in-natura" em semi-industrializado, para melhor aproveitamento da produção e comercialização, propiciando renda alternativa às famílias (REIS, 1997).

O homem, neste contexto, tenta buscar uma vida melhor para a sua família, e a psicologia do desenvolvimento procura investigar a interação deste homem e o ambiente em que está inserido. Atualmente, mesmo com todo o progresso da tecnologia, os estudiosos nem sempre conseguem responder às mais variadas perguntas para a compreensão do ser humano, que é muito complexo. Desde o momento da concepção, o homem passa por processos complicados de desenvolvimento. As mudanças ocorrem em aspectos diferentes do eu e, durante os primeiros períodos do ciclo de vida, são mais amplas e aceleradas. Como o homem é uma totalidade, todos os aspectos, físico, cognitivo e psicossocial, de seu desenvolvimento estão entrelaçados, até mesmo no útero e reagem às muitas influências internas e externas. O desenvolvimento infantil dá-se normalmente quando é sistemático, coerente e organizado. As crianças, em geral, passam pela mesma sequência de desenvolvimento (PAPALIA; OLDAS, 2000).

Para Piaget, o crescimento orgânico, a maturidade neurológica e fisiológica são fatores determinantes fundamentais do desenvolvimento psicológico, mas, cabe a criança construir esse desenvolvimento mental através da maturação, estimulação do ambiente físico e aprendizagem social. Assim, a criança seguirá estágios de desenvolvimentos caracterizados pela aparição de estruturas originais e de uma determinada forma de equilíbrio que dependem das construções de estágios anteriores, para formar subestruturas sobre as quais se edificam as novas características (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981).

Wadsworth (2003) relata que Piaget definiu quatro estágios como indicadores do grau de desenvolvimento da criança:

o estágio sensório-motor: com idade de 0 a 2 anos, a inteligência da criança é essencialmente prática e as ações de reflexo predominam. A relação com o meio não se dá por raciocínio lógico ou pela representação simbólica, mas sim, pela ação e experimentação direta, ou seja, através da maturação e da interação ativa com o meio ambiente, vai resultando na construção dos comportamentos intencionais;

o estágio pré-operatório: de 2 a 7 anos, neste estágio há o predomínio do egocentrismo, pois a criança é incapaz de assumir o ponto de vista dos outros. A leitura da realidade é parcial e incompleta, uma vez que a criança prioriza aspectos que são mais relevantes aos seus olhos. Sua percepção abstrata começa a ser aguçada à medida que aumenta sua capacidade de simular, imaginar situações, figuras e pessoas semelhantes. Os sentimentos morais e o julgamento moral se manifestam, as crianças começam a construir o conhecimento sobre regras e justiça, embora ainda não formem um conceito completo de intencionalidade;

o estágio das operações concretas: de 7 a 11 anos, é um estágio em que a lógica começa a desenvolver-se e a criança já consegue, a seu modo, organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade. Sua compreensão de mundo ainda depende do mundo concreto para realizar as abstrações. Uma manifestação típica deste período é o desenvolvimento das operações lógicas de seriação e classificação, bem como, a conservação dos sentimentos, a formação da vontade e o início do pensamento e sentimentos autônomos. Em virtude da interação social com seus pares, as crianças são capazes de descentrar e assumir o ponto de vista do outro, assim como fazer julgamentos morais;

estágio das operações formais: de 11 a 15 anos, predomina a lógica formal, a criança já consegue fazer abstrações sem necessitar de representações concretas e pode imaginar situações nunca vistas ou vivenciadas por ela.

O crescimento da criança torna possível novos comportamentos. A extensão de suas capacidades pode ter um importante efeito indireto sobre o seu desenvolvimento cognitivo e social,

influencia a variedade de experiências que ela pode ter. Essas novas habilidades não apenas modificam as experiências da criança, como também a maneira pela qual as pessoas em torno dela lhe respondem, podendo ter consequências imediatas e em longo prazo para o desenvolvimento emocional ou mental da criança (BEE, 2003).

Tão importante quanto o desenvolvimento físico e cognitivo, o processo de socialização da criança na escola tem merecido estudos explicativos e normativos. Os diferentes enfoques teóricos e metodológicos são construídos tomando por base determinadas concepções raramente questionadas: a ideia de infância, a finalidade da escola, as relações entre criança, escola e sociedade e o próprio processo de socialização (MIRANDA, 1992).

A aprendizagem que brota nas relações sociais segundo Vigotski (1991), ajuda a construir os conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental e essas informações recebidas do meio social são intermediadas, de forma explícita ou não, pelas pessoas que interagem com a criança. Essa intermediação dá às informações um caráter valorativo.

Para explicar este processo Vigotski (1991) desenvolveu conceitos como a zona de desenvolvimento potencial ou mediador que é toda atividade e/ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber e/ou realizar, independente de sua etnia, religião ou cultura; a zona de desenvolvimento real é caracterizada por tudo aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, nesta zona pressupõe que a criança já tenha conhecimentos prévios sobre as atividades que realiza e; zona de desenvolvimento proximal é a distancia entre o que a criança já pode realizar sozinha e aquilo que ela é capaz de desenvolver com o auxílio de alguém. Na zona de desenvolvimento proximal, o aspecto fundamental é a realização de atividades com o auxílio do mediador, por isso é caracterizada como zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1991).

O ser criança no campo está vinculado ao próprio lugar. Não se pode pensar em infância no campo restrita aos quartos, sala e dispensa. Pelo contrário, esses lugares apresentam ser o local onde a infância se encerra. Isto é notório no caso de meninos que adoecem e não podem sair do quarto ou dos que ficam de castigo. A infância no campo não se atrela à vivência do lúdico apenas e não parece determinada a ela. No meio rural, criança é, para além de correr livre, brincar no mato, estar entre os animais e tê-los por companhia e brinquedos, estar também

junto aos adultos durante seus afazeres, querer desenvolvê-los e desejando fazer o que os adultos fazem (SOUZA, 2004).

2 PROCEDIMENTO

O propósito da presente pesquisa foi de realizar um estudo do tipo quantitativo, qualitativo e descritivo, visando à compreensão e interpretação dos fatos e informações a serem levantadas em um estudo de campo. A análise se fundamentou a partir de conceitos sobre psicologia social, psicologia ambiental, vila rural e desenvolvimento infantil.

Fizeram parte deste estudo seis crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino totalizando doze crianças moradoras da vila rural. Essas crianças foram divididas em faixas etárias: com idades entre três e cinco anos, seis e sete anos e oito a dez anos de idade.

O material utilizado como instrumento para obtenção de dados foi a entrevista por pautas e observação participante. Esta entrevista apresentou certo grau de estruturação, já que se guiou por uma relação de pontos de interesses explorados ao longo de seu curso. Foram realizadas perguntas diretas permitindo o livre discurso do entrevistado. Através da observação participante foi possível obter maior acesso a várias informações juntamente com a cooperação do grupo. A identidade e objetivos desta observação foram revelados desde o início da atividade.

3 RESULTADOS

O levantamento dos dados da entrevista dos pais das crianças observadas foi classificado em grupos por faixa etária:

- De 3 a 5 anos de idade;
- De 6 a 7 anos de idade;
- De 8 a 10 anos de idade.

O primeiro grupo onde estavam as crianças com idade entre 3 e 5 anos foi formado por 50% de cada faixa etária; 50% do segundo grupo era composto por crianças com 6 anos e 50% por crianças com 7 anos; O terceiro grupo apresentou 25% de crianças com 8 anos, 25% com 9 anos e 50% com 10 anos.

A média de idade dos pais do primeiro grupo era de 30 anos para a mãe e 36 anos para o pai; no segundo grupo, de 32,25 anos para a mãe e 34,25 para o pai; no terceiro grupo, de 32

anos para a mãe e 36,25 anos para o pai.

Em relação à escolaridade, 50% das mães das crianças com idade entre 3 e 5 anos e 8 e 10 anos cursaram o 2º grau completo, sendo diferente apenas para o grupo de crianças com idade entre 6 e 7 anos onde 50% das mães apresentaram o ensino fundamental completo de 5ª a 8ª série. Estatística um pouco diferente para os pais dessas crianças que variaram entre 2º grau completo para o grupo com idade entre 3 e 5 anos e estatísticas menores para 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série completas e incompletas.

Em relação à religião 80% dos pais destas crianças são católicos e em relação ao estado civil, 85% dos pais dessas crianças são casados.

Quanto à profissão, 75% das mães se declararam do lar e 80% dos pais pedreiros. Assim de modo geral, os progenitores não conseguem tirar seu sustento apenas de sua terra, necessitando procurar emprego nas redondezas, como cortador de cana, tratorista de outras propriedades, pedreiro, entre outros, como podemos constatar essa realidade confirmada por Fernandes e Ponte:

[...] lança limitações justificando que a escala do lote não oferece condições para o desenvolvimento econômico dos moradores. Desta forma, não conseguem viver com a renda que obtém da atividade agrícola e não-agrícola (FERNANDES; PONTES, 2002, p. 118).

Quanto ao tempo em que vivem na Vila Rural, 50% estão lá há 6 anos; no segundo grupo, 50% a 5 anos; no terceiro grupo, 50% a 6 anos, conforme figura 1 a seguir:

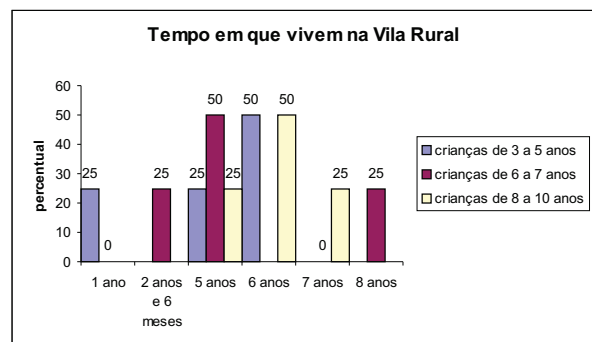


Figura 1 Tempo em que vivem na Vila Rural

Com relação à quantidade de filhos 50% das famílias tem 3 filhos, as demais famílias variam entre 1 e 2 filhos. Quanto ao

parto, no primeiro grupo 75% das crianças nasceram de parto normal; no segundo grupo, 50% das crianças nasceram de parto normal e 50% de parto cesária e no terceiro grupo 50% das crianças nasceram de parto normal e 50% de parto cesária.

A amamentação no peito no primeiro grupo durou em 25% das crianças até 6 meses, em 25% até 1 ano e em 50% das crianças até 2 anos, na mamadeira, 75% mamam até hoje e 25% não mamam; no segundo grupo, 25% das crianças mamaram no peito até 6 meses, 25% até 1 ano e 50% até 2 anos, na mamadeira 50% mamam até hoje e 50% não mamam; no terceiro grupo a amamentação no peito ocorreu em 50% das crianças até 3 meses, 25% até 6 meses e 25% até 2 anos, conforme figura 2 a seguir:

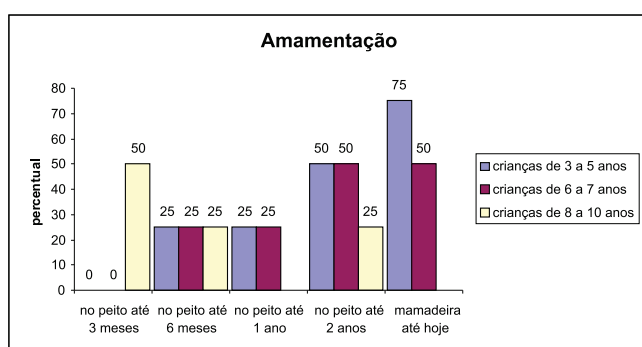


Figura 2 Amamentação

O engatinhar no primeiro grupo ocorreu em 75% das crianças entre 6 a 9 meses e o andar das crianças entre 1 a 2 anos; no segundo grupo, o engatinhar ocorreu em 50% das crianças entre 6 a 9 meses, o andar em 75% ocorreu com menos de 1 ano; no terceiro grupo o engatinhar aconteceu em 50% das crianças entre 6 a 9 meses e o andar em 50% das crianças com menos de 1 ano e outros 50% entre 1 a 2 anos, conforme figura 3 abaixo:

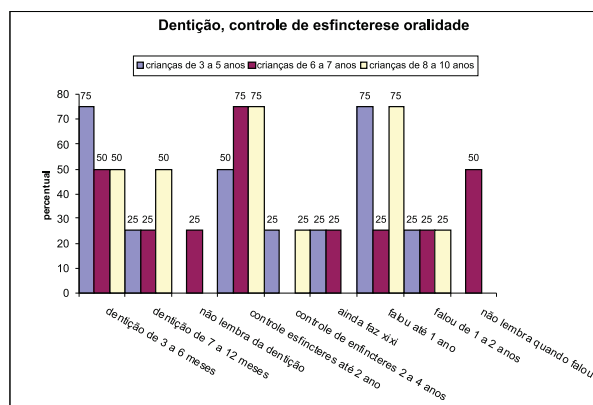


Figura 3 Dentição, controle de esfíncteres e oralidade

No primeiro grupo, a dentição ocorreu em 75% das crianças entre 3 a 6 meses, o controle de esfíncteres sucedeu em 50% das crianças até 2 anos, o falar ocorreu em 75% das crianças até 1 ano; no segundo grupo a dentição ocorreu em 50% de 3 a 6 meses, o controle de esfíncteres ocorreu em 75% até 2 anos e o falar 25% falou com até 1 ano e outros 25% entre 1 a 2 anos enquanto os demais não se lembram; no terceiro grupo a dentição sucedeu-se em 50% entre 3 a 6 meses e 50% entre 7 a 12 meses, o controle de esfíncteres sucedeu em 75% até 2 anos o falar ocorreu em 75% até 1 ano, conforme figura 4 abaixo:

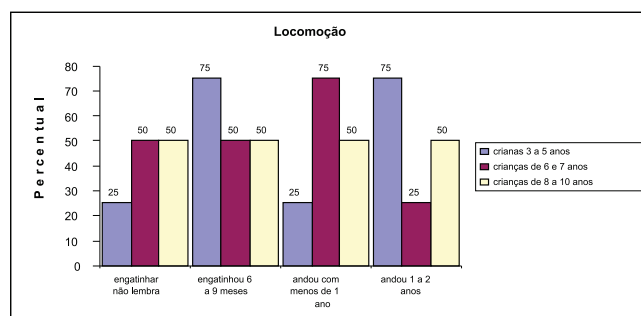


Figura 4 Locomoção

Em relação à disciplina, de forma geral as crianças ficam de castigo, choram, reclamam, mas obedecem aos pais.

No relacionamento afetivo, a maior parte das crianças se desentendem com irmãos e amigos, porém são carinhosas com os pais. O restante gosta de brincar com os irmãos e amigos, alguns gostam de liderar as brincadeiras enquanto outros ficam nervosos e revidam quando são contrariados.

As brincadeiras preferidas das crianças na vila rural foram a bicicleta, a casinha, a bola, a televisão e a boneca conforme a figura 5 a seguir:

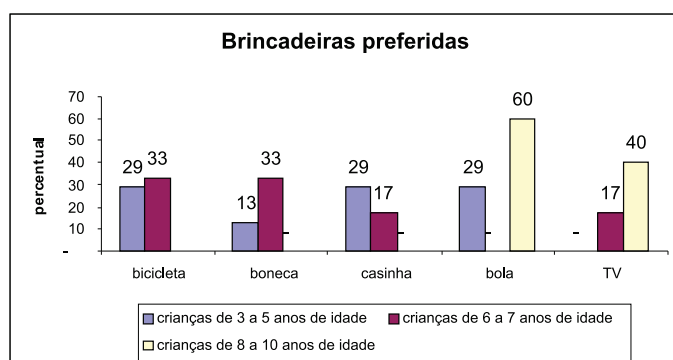


Figura 5 Brincadeiras preferidas

No relacionamento criança/escola e criança/criança no primeiro grupo, 60% não estudam, 20% gosta da escola e 20% com os colegas a mãe não sabe; no segundo grupo 37,5% gosta da escola, 37,5% gosta dos colegas; no terceiro grupo, 37,5%

gostam da escola, conforme figura 6 abaixo:

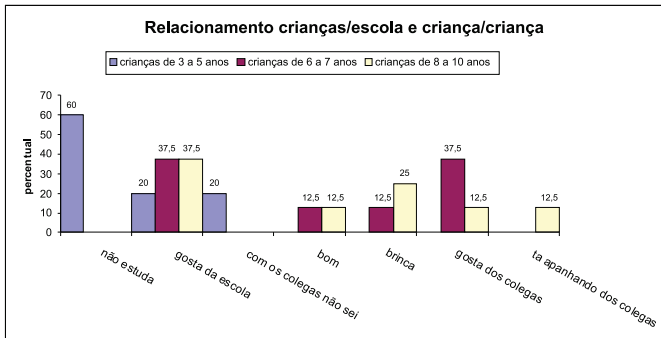


Figura 6 Relacionamento criança/escola e criança/crianças

Quanto às enfermidades no primeiro grupo, 50% não tem; no segundo grupo, 28,55% tiveram pneumonia e no terceiro grupo, 50% também não tem enfermidade.

A rotina no período da manhã para o primeiro grupo de forma geral é: acordam cedo, tomam o café da manhã/mamadeira, assistem à TV e brincam, isto para os que não estudam neste horário; no segundo grupo: acordam cedo, escovam os dentes, tomam café, trocam de roupa e vão à escola; no terceiro grupo: acordam cedo, escovam os dentes, tomam o café da manhã/mamadeira, trocam de roupa e vão à escola.

A Rotina do período vespertino e noturno, no primeiro grupo é: voltam da escola, almoçam, brincam, assistem à TV, tomam banho, jantam e alguns brincam com os pais; no segundo grupo: voltam da escola, almoçam, alguns dormem enquanto outros ajudam em casa, brincam, assistem à TV, tomam banho e jantam; no terceiro grupo: voltam da escola, almoçam, fazem tarefa, alguns ajudam em casa outros brincam, tomam banho, jantam, assistem à TV.

Quanto a atividade lúdica em linhas gerais as crianças com idade entre 3 a 5 anos, fixaram-se em atividades que remetem a situação escolar embora ainda não frequentem a escola, tais como: leitura de livros, pintura com canetinha e tinta guache, recorte com tesoura, desenhos e colagem. Utilizaram o corpo na medida do necessário, movimentando-se, trocando de posição, ocupando bem o espaço, bem como utilizando a coordenação grossa e fina necessária à atividade. Começavam uma atividade e a interrompiam passando a outra, sem nunca concluir a primeira, ficando apenas na exploração de objetos. Interagiram com outros sujeitos e eventualmente, olhavam ou pediam ajuda ao observador.

Rappaport, Fiori e Davis (1981) relata que no período pré-operacional da fase de desenvolvimento de Piaget de dois a sete anos de idade, há o início da capacidade de formar esque-

mas simbólicos como representar uma coisa da outra, formando símbolos através de objetos como se fosse outro, de uma situação por outra, de um objeto, pessoa ou situação por uma palavra.

Podemos exemplificar a formação destes esquemas na atividade lúdica realizada com os sujeitos da pesquisa, onde a criança **S3** (sexo feminino de 3 anos de idade) no brincar representa as situações da vida diária como pegar o celular e colocar no ouvido da boneca como estar conversando com ela, pegar o secador de cabelo e secar o cabelo da boneca, coloca o espelho na frente da boneca mostrando seu visual. Outro exemplo, a criança **S1** (sexo masculino de 5 anos de idade) brinca com bonecos falando que o homem (Mac Still) mata outro boneco policial (robocop) que é ruim, o homem está caminhando pela rua e o carro (amarelo) atropela o homem (Mac Still).

O egocentrismo é predominante nesta fase devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, pois o pensamento é caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura de realidade com fantasia, permitindo uma percepção muito distorcida da realidade.

É uma visão da realidade que parte do próprio eu, não concebe o mundo em que não faz parte, confundindo-se com objetos, pessoas, no sentido de atribuir a ele seus próprios pensamentos e sentimentos, dando explicações animísticas (objetos inanimados com vida ou intencionalidade), como podemos perceber na atividade lúdica em que **S3** coloca o espelho na frente da boneca e diz ela ficou bonita.

No início da fase pré-operacional, o desenho segundo Wadsworth (2003) é precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Semelhantemente ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou, como relatou **S2** (sexo masculino de 3 anos de idade) ao fazer rabiscos dizendo que havia desenhado uma casa. Nessa fase inicial, predomina no desenho uma significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado como o desenho de **S1** de uma casa com características distintas de casa.

As crianças com idade entre 6 e 7 anos selecionaram materiais para as brincadeiras que remetem à situação escolar, tais como: papel sulfite, pincéis, tinta guache e livros. Exploraram todo o material e depois se fixaram em brinquedos específicos que se assemelham às tarefas domésticas e seu dia-a-dia de

criança como, por exemplo: “kit-cozinha”, ferro de passar roupas, brincar de boneca, casinha. As brincadeiras não tinham início – meio e fim, começavam uma atividade e a interrompiam, passando a outra, sem concluir a primeira como, por exemplo: desenhos inacabados, brincavam um pouco e desistiam rapidamente abandonando o objeto em qualquer lugar e escolhendo outro para brincar. Eventualmente selecionavam materiais figurativos como: câmera fotográfica, dado mágico e pula-pula. Nas brincadeiras usavam o corpo na medida do necessário, movimentando-se, trocando de posição, ocupando bem o espaço, utilizando as coordenações grossa e fina necessárias à atividade. Algumas vezes pediam a ajuda do observador quando esta lhes parece necessária.

No aspecto social, percebemos como afirma Rappaport, Fiori e Davis (1981) e Wadsworth (2003) o início do desligamento da família em direção a uma sociedade de crianças na fase pré-escolar, onde a criança começa a se interessar por outras de sua mesma idade, porém caracterizado por um brincar paralelo, um fazer as coisas juntos, mas sem uma interação afetiva observadas tanto nas atividades lúdicas como na escola, ou seja, várias crianças brincando juntas, mas cada uma brincando sozinha com o seu brinquedo, não considerando o outro como uma pessoa com sentimentos, atitudes e vontades diferentes da suas próprias. Já no final dessa fase há um declínio do egocentrismo intelectual e início do pensamento lógico através da formação de esquemas conceituais. Bem como, um grande declínio da linguagem egocêntrica, como demonstram as crianças com idade de 7 anos com o uso de linguagem socializada, uma linguagem intercomunicativa, uma clara troca de idéias. Isto é, a interação social com as crianças do grupo e a presença do conflito dos próprios pensamentos com os pensamentos dos outros, obriga a criança a verificar e a questionar os seus pensamentos, e a fonte desse conflito a “interação social” entre os colegas é um fator importante para gradativamente dissolver o egocentrismo cognitivo. Percebe-se esta relação na atividade com tinta guache quando **S5** (sexo masculino 6 anos de idade) resolve colocar o pano no centro da mesa para que todos possam usufruir dele, evitando-se assim de ter que ficar pedindo o pano emprestado para o grupo a toda hora para limpar o pincel.

Outra característica desta fase é a incapacidade ainda para raciocinar com sucesso as transformações como diz Wadsworth (2003), a criança vai de um evento perceptivo particular a outro evento perceptivo particular, mas não consegue integrar uma série de eventos em termos das relações início-fim. O pensamento não é nem indutivo nem dedutivo é transdutivo, ou seja, a criança não tem consciência das relações entre eventos, não

consegue acompanhar ou reconstruir a transformação, reproduzem apenas as posições iniciais e finais. **S7** (sexo feminino 7 anos de idade) queria saber como **S5** tinha feito cores diferentes com a tinta guache, ele responde apenas que precisa misturar as cores para ficar igual o que ele fez.

Nesta fase do início escolar Rego (2004) relata que para Vygotsky, o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável saldo no desenvolvimento da criança. E o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento que propicia diferentes formas de organizar a ação e permite outro acesso ao patrimônio da cultura humana, promovendo assim, modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de relacionar-se com as pessoas e com o conhecimento.

A atividade e material escolhidos pelas crianças com idade entre 8 e 10 anos como a leitura dos livros e massa de modelar repetem a situação escolar com criatividade. Exploraram todo o material inicialmente e depois se fixaram em algum brinquedo como jogos para brincar, estabelecendo regras, fazendo estimativas e cálculos mentais durante o jogo. Utilizaram o corpo na medida do necessário, movimentando-se, trocando de posição, ocupando bem o espaço, bem como utilizando a coordenação grossa e fina necessária às atividades. Brincaram sozinhos e com seus colegas em uma socialização harmoniosa e, observavam constantemente o observador sem dirigir-lhe a palavra.

Rappaport, Fiori e Davis (1981) e Wadsworth (2003) relata que o período das operações concretas de Piaget de 8 a 10 anos de idade passa a ser cada vez mais social e menos egocêntrica ao se fazer o uso da linguagem, aqui ela torna-se um ser verdadeiramente social, pois o uso da linguagem torna-se mais um comunicativo onde os conceitos são verificados ou negados através das trocas de argumentações com os outros, nesta interação como percebeu-se neste grupo nas atividades lúdicas e na observação na escola.

Wadsworth (2003) comenta que as ações físicas típicas da inteligência sensorial-motora e ainda necessárias na fase pré-operacional dessas crianças, passaram a ser internalizadas e a correr mentalmente. Ou seja, antes precisava ser construído fisicamente através de testagem para se chegar a um resultado, agora, soluciona o problema proposto mentalmente e depois executa a ação chegando ao mesmo resultado em tempo menor. Desenvolve-se desta forma processos de pensamentos lógicos que podem ser aplicados a problemas reais, constata-se isso quando durante o jogo da velha as crianças criaram estratégias mentais para ganhar o jogo, bem como na modelagem, onde as crianças criaram objetos que ilustram fielmente o que

haviam planejado anteriormente em sua mente.

No desenvolvimento social acontece a diminuição do ego-centrismo social segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981) e a criança percebe que outras pessoas tem pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes dos seus, levando a um desenvolvimento de uma interação social mais genuína e mais efetiva tanto com seus amigos como com os próprios adultos, e também entendendo assim as regras dos jogos, percepções estas evidenciadas quando **S9** (sexo feminino 10 anos de idade) e **S10** (sexo masculino 8 anos de idade) jogaram o jogo da velha e a trilha. Assim, as crianças começam a compreender a importância das regras para um jogo correto e desenvolvem a noção de que as regras do jogo podem ser mudadas desde que haja concordância de todos.

A percepção das crianças moradoras da vila rural em seu ambiente, no espaço em que vivem, na singularidade, na valorização das pequenas coisas, no vivenciar o desenvolvimento dos animais e das plantas, na inventilidade de brinquedos é muito mais rico do que o da criança que moradora da vila urbana. O ser criança no campo está vinculado ao próprio lugar como relata Souza (2004), é correr livre, desfrutar da natureza, ter os animais como companhia e brinquedo, ou seja, é ter uma infância caracterizada pelo lúdico que faz uso de espaço e elementos naturais.

A criança leva à escola todo o seu conteúdo de significações que são trabalhadas nas salas de aulas, como relata Ribeiro (2006, p. 6) "Vemos, portanto, a importância de levarmos em consideração, nas situações de ensino-aprendizagem, a forma como a criança significa o que lhe é ensinado" através da imaginação e criatividade, como podemos constatar nos trabalhos expostos nas paredes da sala de aula a produção de textos com desenhos, textos realizados de acordo com suas limitações, mas com riquezas de detalhes nos desenhos, transportado de sua vida real.

4 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada com base nos estudos da literatura, concluiu-se que as crianças da vila rural apresentam desenvolvimento apropriado para as respectivas idades assim como as crianças moradoras da vila urbana.

A escola da vila rural não dispõe dos mesmos recursos que as escolas da vila urbana, porém de acordo com as entrevistas realizadas com os pais e professores, este fator não interfere no desenvolvimento destas crianças.

Através das entrevistas realizadas e observação participante, foi possível perceber que apesar das condições sócio-ambientais desfavoráveis, bem como viver alijados dos recursos tecnológicos modernos não tiveram sua auto-estima afetada além de se sentirem mais felizes e livres, pois atualmente têm casa própria, segurança e espaço para brincar, fatores não existentes anteriormente à vinda para vila rural.

Diferentemente das crianças da vila urbana, as crianças da vila rural exploram mais o meio em que vivem já que recursos tecnológicos e atividades extracurriculares não fazem parte de suas rotinas e apesar disto, não apresentaram dificuldades em manusear os materiais pedagógicos durante as atividades.

A maior parte das crianças mantém um relacionamento saudável com amigos e familiares, além de serem carinhosas com seus pais. Colaboram nas tarefas domésticas o que lhes proporcionam maior aproximação de seus progenitores.

Pode-se perceber também, que o desenvolvimento no que diz respeito à locomoção, dentição, controle de esfíncteres e oralidade, não é diferente das crianças da vila urbana.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. J. B. Mesa redonda. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 1, 1999. SEMANA BAIANA DE PSICOLOGIA, 5, 1999. **Anais...** Salvador, BA: [S. n.], 1999. v. 1. p. 12-17.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. São Paulo, SP: Harper & Row do Brasil, 2003.
- FERNANDES, B. M.; PONTE, K. F. As vilas rurais do estado do Paraná e as novas ruralidades. **Terra Livre**, São Paulo, Ano 18, n. 19, p. 113-126, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/usorestrito/KARINA.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2008.
- MIRANDA, M. G. O processo de socialização da criança na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S, CODO, W. (Org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PAPALIA, D. E.; OLDAS, S. W.; **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, SP: EPU, 1981. v. 1.

- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- REIS, I. O. Projeto Vilas Rurais, Programa Gestão Pública e Cidadania. In: FUJIWARA, L. M.; ALESSIO, N. L. N.; FARAH, M. F. S. (ORG.). **20 experiências de gestão pública e cidadania**. São Paulo, SP: Programa de gestão pública e cidadania, 1997.
- RIBEIRO, S. A. O viver e o brincar de crianças no contexto rural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. **Anais eletrônico...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100049&script=sci_arttext> Acesso em: 23 abr. 2007.
- SOUZA, E. L. A literatura regional e a representação da infância rural. **Revista de pós-graduandos de sociologia da UFPB – Par'a'iwa**, João Pessoa, n. 5, p. 1-12, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Recebido em: 11 Outubro 2008

Aceito em: 31 Maio 2010