



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marisônia Matos Pamphylio

**OS DIZERES DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA
AMAPAENSE SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA**

Belém - PA
2010

Marisônia Matos Pamphylio

**OS DIZERES DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE
SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Sob a orientação da Profa. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Belém - PA
2010

Marisônia Matos Pamphylío

OS DIZERES DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Sob a orientação da Profa. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Data da aprovação: ____/____/ 2011.

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

Dr^a. em Educação, Currículo (PUC/SP)

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho

Dr^a. Educação Física (UGF/RJ)

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr^a Laura Maria Silva Araújo Alves

Dr^a em Psicologia da Educação (PUC/SP)

Universidade Federal do Pará

Ao meu inesquecível pai Raimundo Leandro Pamphylio (in memória)
e à minha amada mãe Maria dos Anjos Matos Pamphylio
por terem me proporcionado viver minha infância
de forma tão intensa, livre e feliz.
Por esse motivo guardo as melhores lembranças.

AGRADECIMENTOS

A Deus – luz da minha vida, força do meu viver, meu amparo, fortaleza e proteção.

À minha orientadora prof^a Tânia Regina Lobato dos Santos, pela confiança em mim depositada para realização da desafiadora pesquisa com as crianças – Obrigada pelo apoio intelectual; pela paciência em lidar com minhas limitações e dificuldades. Bem como pelas valiosas sugestões para este trabalho.

Às professoras Laura Maria Silva Araújo Alves e Nazaré Cristina Carvalho pelas observações levantadas na minha banca de qualificação que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. E pelo posicionamento crítico e sensível na banca de defesa.

À minha querida família que sempre me incentivou, me deu força, se alegrou com minhas vitórias.

Ao meu esposo Manuel Neto pela compreensão quando tive que ficar distante para cursar as disciplinas do mestrado, e quando retornei para Macapá, pela tolerância em ser trocado pelos livros, e pelo computador horas sem fim.

Aos meus irmãos Carlos José e Ruthmari que no período dos meus estudos em Belém, iam sempre levar pra mim um pouco de casa.

Ao meu amigo Edielso, pelo incentivo e grandiosa contribuição para meu ingresso no mestrado. Obrigada amigo, por acreditar em mim!

Aos meus amigos Lima Júnior e Jair Borges pela linda amizade e solidariedade no momento em que mais precisei.

Ao governo do Estado do Amapá, que me concedeu a licença para eu cursar meu mestrado em Belém.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade do Estado do Pará - UEPA pela oportunidade e pelo incentivo às pesquisas na Amazônia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade do Estado do Pará, pelos faróis de conhecimento que acenderam em mim e que nunca mais serão apagados.

A Escola lócus da pesquisa por abrir as portas para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Às crianças que desde o primeiro momento em que cheguei à escola me cativaram com extraordinária demonstração de afeto e acolhimento, facilitando sobremaneira meu acesso ao universo infantil da Comunidade rural de Anauerapucu.

Às minhas sobrinhas-crianças: Thays e Amélie que com sensibilidade, doçura e encanto se interessaram pelo meu trabalho.

À minha amiga Madalena Samoraes por me deixar despreocupada para estudar, tomando conta da minha casa.

Aos meus sobrinhos-adolescentes: Nayara, que com disponibilidade me acompanhou nas oficinas, para fazer os registros fotográficos, filmagens; Hélio Ruy Júnior, Thiago e Carlos Júnior que me auxiliaram com os recursos tecnológicos.

À minha amiga Ediléia Cerique que com a maior boa vontade revisou meu trabalho.

Ao meu amigo, de toda vida, Alexandre Bacelar, pela lealdade com nossa amizade no distanciamento, no isolamento para estudar.

À minha irmã em Cristo, Fernanda Almeida pelas orações e palavras tranquilizadoras nos momentos de inquietação e preocupação.

Às colegas do mestrado – Vanessa, Josilene, Ana Cláudia, Rosilene e Arlete pela calorosa acolhida, pelas descobertas compartilhadas e pela convivência paraense.

*Talvez o segredo daqueles que conseguiram
ficar entre as crianças seja o de serem fiéis
ao menino que vive dentro deles.
De ouvirem a voz de seu próprio inconsciente,
e de respeitarem o mistério da infância.*

(Maria Clara Machado)

RESUMO

Esta pesquisa intitulada Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola. Foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Castelo, localizada na comunidade rural de Anauerapucu, no Município de Santana no Estado do Amapá. Apresentando como problemática: Que concepções de infância e escola têm as crianças da comunidade rural de Anauerapucu? Com este estudo objetivou-se analisar as concepções das crianças da comunidade rural de Anauerapucu sobre infância e escola. Definindo-se como objetivos específicos: Entender como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu concebem a escola e suas práticas pedagógicas; Identificar como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu vivenciam sua infância na escola; Compreender como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu se percebem na relação com os adultos e com seus pares. Dentro da abordagem qualitativa, utilizou-se alguns procedimentos etnográficos na coleta dos dados empíricos, por proporcionar uma investigação mais detalhada e profunda da realidade estudada. Em face do entendimento de que as crianças são sujeitos co-participantes para a construção deste estudo, escolheu-se um grupo de crianças de 05 anos de idade, da educação infantil. Utilizou-se como fontes de coleta de informações elementos metodológicos tais como: diário de campo, observação, fotografia, gravação, entrevistas coletivas, oficinas de múltiplas linguagens com intuito de incentivar a expressividade das crianças. Na análise dos dados considerou-se as categorias de análise infância/criança, educação do campo, educação infantil do campo a partir do referencial teórico: Ariès (2006), Corsaro (2005), Sarmiento (2005), Sarmiento & Gouvea (2008), Cohn (2005), Belloni (2009); Steinberg & Kincheloe (2001); Faria, Demartini e Prado (2005), Kramer et al (1996), Cruz (2008), Muller & Carvalho (2009), Friedmann (2005), Vasconcellos e Sarmiento (2007); Alves (2007), Angotti (2006), Kishimoto (2005), Kramer (2005), Barbosa (2006). Arroyo (2008); Molina (2004); Caldart (2008). Outras categorias tais como relação infância, criança e brincadeiras, escola, práticas pedagógicas, educação infantil, relação criança-criança e relação criança-adulto foram sendo definidas no processo de coleta de dados, com inferência e interpretação subsidiada no aporte teórico. Os dados da pesquisa nos levaram a perceber a partir do ponto de vista das crianças que as concepções de infância estão relacionadas as condições das brincadeiras e que a escola é concebida como espaço agradável para fazer amizades, para se estar, mas também se apresenta como um espaço de manifestação do desejo de vivenciar a liberdade de ser criança por meio das brincadeiras. Diante de tais constatações intencionamos contribuir com propostas que venham suscitar elementos de reflexão proporcionadores de um novo pensar do processo de formação e das práticas pedagógicas do professor da educação infantil do campo, bem como suscitar discussões a respeito do redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios, necessidades da criança do campo, garantindo dessa forma os direitos da infância na Amazônia Amapaense.

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação do Campo. Educação Infantil do Campo.

ABSTRACT

This research entitled. The words of the children of the Amazon Amapaense childhood and schooling. It was developed at the Municipal School of Basic Education Castle, located in the rural community of Anauerapucu in the municipality of Santana in the state of Amapá. Presenting as problematic: That conceptions of childhood and school are the children of the rural community of Anauerapucu? This study aimed to analyze the children's conceptions of the rural community of Anauerapucu childhood and schooling. Defining specific objectives: To understand how children of the rural community of Anauerapucu conceive the school and their teaching practices, identify how the children of the rural community of his childhood Anauerapucu experience in school; Understanding how children of the rural community of Anauerapucu perceive themselves in relation to adults and peers. Within the qualitative approach was used in some procedures ethnographic collection of empirical data, to provide a more detailed and deep study of reality. Given the understanding that children are subject to co-participants in the construction of this study, we chose a group of children 05 years of age, from preschool. Were used as sources of information gathering methodological elements such as diary, observation, photography, writing, press conferences, workshops multiple languages with a view to encouraging the expressiveness of children. In data analysis we considered the categories of analysis childhood / child, rural education, early childhood education field from the theoretical framework: Aries (2006), Corsaro (2005), Sarmiento (2005), Sarmiento & Gouvea (2008) , Cohn (2005), Belloni (2009); Kincheloe & Steinberg (2001); Faria Demartini and Prado (2005), Kramer et al (1996), Cruz (2008), Muller & Carvalho (2009), Friedmann (2005) , Vasconcellos and Sarmiento (2007), Alves (2007), Angotti (2006), Kishimoto (2005), Kramer (2005), Barbosa (2006). Arroyo (2008); Molina (2004); Caldart (2008). Arroyo (2008), Molina (2004); Caldart (2008). Other categories such as for children, and children playing, school, teaching practices, child education, child-child relationship and adult-child relationship have been defined in the process of collecting data, inference and interpretation in theoretical subsidized. The survey data led us to understand from the viewpoint of children who are related concepts of childhood conditions in the school play and is envisioned as a nice to make friends, to be, but also presents itself as a space manifestation of the desire to experience the freedom of being a child through the games. Given these findings we intend to contribute with proposals that may give rise to elements of reflection providing a new thought process of training and pedagogical practices of teachers of early childhood education field, and raise discussion about the redirection and implementation of educational policies that address the concerns, needs of the child from the field, thereby guaranteeing the rights of children in the Amazon Amapaense.

Keywords: Childhood. Child. Rural Education. Early Childhood Education Field.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01: Balsa que faz a travessia no rio Matapi que dá acesso a comunidade de Anauerapucu.....	41
Fotografia 02: Área de terra firme, ramal asfaltado da comunidade.....	42
Fotografia 03: Área de várzea, acesso através de pontes de madeira.....	42
Fotografia 04: Área central da Escola Castelo.....	45
Fotografia 05: Blocos que compõem a Escola Castelo.....	47
Fotografia 06: Criança em frente da sua casa.....	51
Fotografia 07: Mural de fotos produzidas pelas próprias crianças.....	73
Fotografia 08: Fotografias produzidas pelas próprias crianças.....	74
Fotografia 09: Fotografias produzidas pelas próprias crianças.....	74
Fotografia 10: Oficina I com as crianças.....	77
Fotografia 11: Menino no espaço da maquiagem/dramatização.....	78
Fotografia 12: Menina explorando o espaço da leitura.....	79
Fotografia 13: Crianças visitando o espaço dos brinquedos.....	80
Fotografia 14: As crianças explorando os materiais do espaço das artes plásticas.....	80
Fotografia 15: Crianças brincando no espaço da maquiagem/dramatização.....	82
Fotografia 16: As crianças e a pesquisadora brincando de fazer compras no espaço das sucatas.....	83
Fotografia 17: Entrevista coletiva na biblioteca da escola.....	85
Fotografia 18: Crianças brincando durante a entrevista na biblioteca.....	98
Fotografia 19: Espaço das sucatas.....	99
Fotografia 20: Crianças desenhando na oficina II.....	101
Fotografia 21: Desenhos feitos pelas crianças.....	102
Fotografia 22: Fazendo teatro com as crianças na oficina II.....	103
Fotografia 23: Crianças brincando de casco no rio.....	107
Fotografia 24: Fila para beber água no pátio da escola.....	117
Fotografia 25: Espaço da biblioteca.....	120
Fotografia 26: Criança dormindo na sala durante a aula.....	125
Fotografia 27: Crianças fazendo atividade no livro didático.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola na rede estadual urbana / rural e na rede municipal urbana / rural no município de Santana.....	33
Tabela 2: Número de alunos por turma.....	47
Tabela 3: Número de professores atuando em sala de aula.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas do 1º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.....	115
Quadro 2: Respostas do 2º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.....	116
Quadro 3: Respostas do 3º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.....	118

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Mapa do Estado do Amapá com a localização geográfica do município de Santana.....	36
--	----

LISTA DE SIGLAS

ALCMS	Área de livre comércio de Macapá e Santana
BETHLEHEM STEEL	Empresa multinacional
BRUMASA	Indústria de compensado
CAEMI	Grupo que administrava a Icomi
CHAMPION	Empresa responsável pela plantação de pinho
CIMACER	Fábrica de tijolos
CONAB	Comissão Nacional de Abastecimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACEPA	Fábrica de reciclagem de papel
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI	Indústria de Comércio e Mineração
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA PEIXE	Indústria de pescado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos atingidos por barragem
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MMC	Movimento de mulheres camponesas
MPA	Movimento dos pequenos agricultores
MST	Movimento sem terra
PJR	Pastoral de Juventude Rural
PPI	Projeto de Produção Integrada
PSF	Programa de Saúde da Família
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REAMA	Indústria da coca-cola
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Santana
UNICEF	Declaração Universal dos Direitos da Criança
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO	36
1.1 Caracterização sócio-cultural,histórica, econômica e geográfica do Município de Santana.....	36
1.2 Contextualização da Comunidade Rural de Anauerapucu.....	41
1.3 Inserção no Locus da Pesquisa.....	45
1.4 As crianças da Comunidade Rural de Anauerapucu.....	51
2 PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 Metodologia Investigativa com Crianças.....	65
2.1.1 Oficinas de múltiplas linguagens.....	72
2.1. 2 Entrevistas Coletivas.....	84
3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RURAL DE ANAUERAPUCU SOBRE A INFÂNCIA	87
3.1 Relação Infância, Criança e Brincadeiras.....	87
4 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RURAL DE ANAUERAPUCU SOBRE A ESCOLA	114
4.1 Escola, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil.....	114
4.2 Relação Criança – Criança.....	131
4.3 Relação Criança – Adulto.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

Minha atenção sobre as crianças do campo surgiu, primeiro, na experiência como professora no curso de formação de professores (antigo magistério), em uma escola pública estadual na cidade de Macapá, onde desenvolvi o projeto intitulado “Vivenciando a Educação Rural” com os alunos do 4º ano (concluintes), cuja atividade de estágio desdobrava-se em duas etapas, a primeira relacionada a observação e a segunda a regência de classe nas escolas do campo. E, em seguida como professora contratada, ministrando a disciplina Teoria e Prática da Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - programa em parceria com o Governo Estadual, que visava proporcionar formação em nível superior aos professores que atuavam na Educação Básica. Vale ressaltar que naquele espaço acadêmico tive a oportunidade de vivenciar na minha trajetória profissional o exercício da troca de experiências com os professores-alunos, pois assim os chamava, pela própria condição de já atuarem há muitos anos no magistério, e muitos deles nas salas de aula de educação infantil.

Diante dessa particularidade, posso dizer que naquele contexto nos era proporcionado a possibilidade de articular significativas reflexões teóricas no campo da educação infantil à luz das práticas pedagógicas vivenciadas pelos próprios professores-alunos.

A caminhada pelas escolas do campo com os alunos do magistério, coordenando estágio, colocou-me diante de uma realidade repleta de dificuldades e contradições, escolas com deficiente infra-estrutura física, professores sem formação adequada; planejamento curricular que não priorizava o contexto dos sujeitos que viviam no campo; relação pedagógica onde predominava a dependência da criança em relação ao adulto; postura autoritária do professor; desconsideração do universo infantil da criança na construção dos saberes; crianças sem direito a vez e voz vistas como incompetentes,. Dentro desse contexto, era recorrente a condição da escola do campo como mera extensão da escola urbana. Tornou-se fácil assim a definirmos porque antes de irmos para as localidades do interior, realizávamos

estágio nas escolas urbanas, justamente para estabelecermos comparações entre essas duas realidades e proporcionar aos futuros professores uma visão mais ampliada no que diz respeito a atuação profissional.

Então, diante daquela realidade fui instigada a refletir sobre como as crianças aprendem? O que aprendem? O que sentem em relação a escola? O que pensam? Como é tratada pela escola a condição de ser criança do campo? O espaço escolar respeita o tempo da infância? A escola desenvolve um projeto educativo para a infância? As escolas do campo desenvolvem ações educativas sintonizadas com situações, experiências, vivências pautadas no respeito aos direitos das crianças e na construção da sua autonomia, da sua cidadania?

O que me levou também a voltar a atenção ao que é suscitado pela LDB 9394/96, no seu art. 29, em relação a finalidade da educação infantil,

A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No entanto, a realidade enfrentada pela educação infantil do campo ainda esboça tímidos investimentos nesse sentido, sobressaindo mesmo a preocupante situação caracterizada pela falta de recursos, precárias condições de trabalho, desvalorização profissional dos professores, práticas pedagógicas repetitivas e engessadoras da criatividade da criança, desvalorização da infância, sem falar na falta de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da criança como cidadã de direitos, como enfatiza a lei – dentre eles, o de ter assegurado realmente seu *desenvolvimento integral*.

Convém mencionar, que minha experiência profissional somado a vontade de ampliar os estudos sobre a educação infantil do campo, me mobilizou a abrir espaço nessa pesquisa para dar vez e voz as crianças da Amazônia Amapaense, os pequenos silenciados, por acreditar na sua condição como sujeitos de direito e de credibilidade à produção científica e por perceber que essa credibilidade tem sido predominantemente delegada ao adulto, que é visto como o mais capaz de repassar informações, de contribuir com as pesquisas.

Portanto, o interesse pela pesquisa com foco na criança tem suas raízes em minha trajetória profissional, ganhando consistência realmente no curso de mestrado, mais especificamente nos diálogos com minha orientadora, que me motivaram a adentrar nessa área desafiadora.

Visando respaldar os estudos no referencial teórico que toma a infância como elemento central, procurei identificar o que vem sendo produzido pelos estudiosos na área da sociologia da infância Corsaro (2005), Sarmiento (2005), Sarmiento & Gouvea (2008), Cohn (2005), Belloni (2009); perpassando por pesquisadores empenhados em reunir em suas obras os trabalhos que vem sendo desenvolvidos tendo como preocupação delinear propostas teórico-metodológicas no que concerne as pesquisas *com* crianças Faria, Demartini e Prado (2005), Kramer et al (1996), Cruz (2008), Muller & Carvalho (2009), Friedmann (2005), Vasconcellos e Sarmiento (2007) com a obra, *Infância (in) visível* que coloca em evidência a importância da sociedade dar visibilidade a criança respeitando seu direito de viver a infância. Dentre estes, destacamos Alves (2007) que foca o olhar para as questões específicas da infância na Amazônia Paraense.

Ainda em busca das produções que privilegiam as crianças, encontrei no site da Capes¹ alguns estudos que me instigaram na escolha do objeto de estudo: Oliveira (2001) - **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**, a pesquisa buscou compreender as significações da infância investigando 26 crianças de 5 a 6 anos em uma instituição pública de Educação Infantil; Martins (2000) – **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**, estudo comparativo sobre o conceito de criança envolvendo duas realidades socioeconômicas distintas - com dois grupos de crianças pequenas das classes média-alta e baixa da cidade de Fortaleza; Francisco (2005) – **“Zé, ta pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil**, a pesquisa foi realizada com crianças entre 2 e 3 anos de idade, e teve como propósito analisar os modos das crianças viverem sua infância no tempo e espaço do parque de um Núcleo de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis; Leite (1995) – **No campo da linguagem, a linguagem do**

¹ www.capes.gov.br

campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural? Pesquisa desenvolvida com crianças de 6 a 14 anos, em seus espaços cotidianos de trabalho e lazer, na área rural do município fluminense de São José do Vale do Rio Preto, privilegia a fala das crianças sobre questões referentes as categorias escola e saber; Cohn (2000) - **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**, investiga o modo como os Xikrin do Bacajá, grupo Kayapó (Jê) que vive no sudoeste do Pará, concebem a infância e o aprendizado, fazendo uma descrição das experiências das crianças na vida cotidiana e nos rituais; Arenhart (2003) - **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do Assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis**, pesquisa feita em um assentamento coletivo do estado de Santa Catarina – o assentamento Conquista na Fronteira – tendo as crianças como as principais informantes e protagonistas, procura focalizar as relações que estas estabelecem com a mística, a luta e o trabalho; Uggioni (2008) - **“Oi, meu nome é Jeferson e sou uma criança”**: **ser criança sob o olhar das crianças**, a investigação buscou compreender o que é ser criança na ótica das crianças em duas instituições de ensino da cidade de Criciúma, Santa Catarina, o Colégio Madre Teresa Michel, escola de educação básica, particular e católica; e o espaço sócio-educativo Centro Regional de Assistência Social (CRAS). Os sujeitos pesquisados foram crianças na faixa etária de seis a doze anos; Alves (2003) – **A constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fada das lendas da Amazônia**, a referida pesquisa foi realizada com crianças de 5 a 12 anos, na cidade de Belém e teve como intenção investigar a relação do discurso narrativo infantil com os elementos da cultura amazônica, como a lenda do boto, matinta pereira, assombrações, visagens; Silva (2000) - **O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar. Onde está o lazer/lúdico? o gato comeu?** Investigação voltada para o mundo do trabalho infantil na Zona da Mata dos canaviais pernambucanos, buscando compreender o significado da cultura lúdica na vida cotidiana das crianças. Para tanto o pesquisador utilizou-se de *Eventos-Campos* (ECs), que assim os caracteriza: participação em eventos de natureza política promovidos por sindicatos, ONGS, movimentos sociais etc, visitas ocasionais aos engenhos e usinas e oficinas de

jogos e brincadeiras, a fim de conseguir maior proximidade com o universo laboral e lúdico da criança.

Ainda, os estudos de Sobrinho (2008) – **O direito da criança sateré-mawé em ser indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância**, pesquisa realizada na comunidade indígena sateré-mawé (essa comunidade se localiza numa área urbana de Manaus). O pesquisador se valendo de elementos etnográficos da pesquisa, mergulhou no cotidiano da comunidade durante 6 meses, e por meio de diversas formas de linguagem, tais como desenho, escrita, fala e filmagem investigou um grupo de 12 crianças entre 04 a 12 anos – sobre como elas construíam a cultura infantil em meio a relação de preservação da cultura tradicional da aldeia e as influências da vida urbana.

E Corsaro (2005) – **Entrada no campo, aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**, que trata das pesquisas etnográficas comparativas com crianças de pré-escolas nos Estados Unidos e na Itália. Usando de estratégia “reativa” de entrada em campo, o autor sentava e esperava que as crianças reagissem a sua presença, a intenção era entrar no grupo das crianças não forçosamente, mas a partir da aceitação destas. Na Itália o autor se deparou com a dificuldade de comunicação, por não dominar o italiano, dificuldade sentida mais com as professoras do que com as crianças que demonstravam paciência, interesse entremeado de gracejo em relação a uma língua diferente da sua. Nos Estados Unidos o autor vivenciou a experiência de participar do cotidiano de uma pré-escola, inclusive tendo de assumir tarefas de responsabilidade das professoras, tal era seu envolvimento naquele contexto.

É importante considerar que no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará – UEPA, as investigações envolvendo as crianças ainda demonstram-se escassas. No entanto, o grupo de pesquisa Infância, Cultura e Educação vêm se empenhando, organizando-se no sentido de garantir o lugar das pesquisas envolvendo esse segmento.

Dentro da perspectiva da infância como construção social, somos remetidos a ampliar a compreensão do conceito de infância atentando às diversas condições da qual faz parte, sejam históricas, sociais ou culturais.

Nessa perspectiva, torna-se corrente perguntarmos: O que é infância? O que parece simples, na verdade revela-se como extraordinariamente complexo, aqui revelado no dizer de Sarmiento (2005a, p. 23),

Em todas as épocas, todas as sociedades construíram idéias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações intergeracionais e de atribuição dos diferentes papéis sociais. Na verdade, no interior das várias formações sociais é possível encontrar, nas diferentes épocas históricas, modos diferenciados de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras de incidência geracional: este é um processo que é atravessado por factores como a classe social, a etnia ou a cultura de pertença das crianças.

Segundo o mesmo autor a sociologia da infância,

[...] costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005b, p.11).

É mister, a definição dos dois conceitos “criança” e “infância”, visto que aparecerão no texto muitas vezes como se fossem sinônimos. Sendo apropriado buscar Pinto e Sarmiento (1997, p.101), que apontam a seguinte diferenciação “[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII”.

Cabe ressaltar que nesse estudo faço opção pela compreensão do conceito – infâncias - por entendê-la não como única, estável, mas resultante da mobilidade histórica, social e cultural. Em consonância com que afirma Trevisan (2007, p. 42) “Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de **infâncias**, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes; e como ressalta Lajolo (2006, p. 231) “[...] percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas **infâncias** quantas forem idéias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem”. (grifos nossos)

O que alerta para a necessária compreensão de que na escola nos deparamos, evidentemente, com uma diversidade de crianças, o que imediatamente nos remete a uma diversidade de infâncias. Exigindo-se o reconhecimento da alteridade enriquecedora, da legitimidade da pluralidade de modos de ser criança e viver em diferentes contextos sociais. Nesta direção “as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único” (ARROYO, apud JAVEAU, 2008, p. 130).

Dentro dessa discussão não posso deixar de frisar os avanços verificados em termos de legislação, representando importantes conquistas no que concerne as políticas públicas para a infância, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Constituição Brasileira de 1988, caracterizando-se como a primeira Constituição a abordar no seu conteúdo as creches e pré-escolas, considerando a criança como sujeito de direitos, à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à cultura, ao lazer, ao esporte, à profissionalização; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que expressa no Art. 59,

Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude

Seguido da Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF. que explicita no Princípio VII:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Apesar do crescente movimento verificado na legislação brasileira em relação aos direitos sociais e fundamentais das crianças, ainda muito se tem que avançar no sentido de se fazer contemplar as políticas públicas voltadas à educação infantil do campo. Dessa forma, atendendo a brevidade na busca de política e orientação pedagógica nessa área, pesquisadores das universidades e representantes de movimentos sociais e sindicais organizados do campo vêm desde 2008 assumindo o desafio concreto e imediato desse debate, ocorrendo,

inclusive, em dezembro de 2010 na cidade de Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo.

Nessas condições, é válido afirmar que a educação infantil do campo deve ser entendida para além do fazer pedagógico repetitivo e mecânico, no entanto, envolvida em propostas realmente fundamentadas na concepção da criança como um ser pleno de potencialidades, como ser social, histórico, situado em determinada cultura, no nosso caso cultura Amazônica.

Nesta direção, faz-se importante considerar as interações e intervenções que venham ultrapassar a mera reprodução de modelos que consideram adequados e inquestionáveis o papel da infância. Daí, ser pertinente compreender a diversidade que permeia os contextos socioculturais das crianças que as caracteriza em sua singularidade e individualidade.

Na perspectiva da educação infantil do campo a criança deve ser concebida dentro de uma visão multicultural de currículo em que ela se sinta sujeito integrante e participante da escola, da prática pedagógica do professor, da família e da comunidade.

Por isso, ser imprescindível um olhar mais atento à heterogeneidade da população do campo e a diferença em relação à urbana fazendo com que a educação infantil do campo mereça ainda mais atenção, pela própria diversidade que esse universo impõe, pois a criança-índia, quilombola, sem-terra, ribeirinha, assentada etc., têm vínculos de sentidos e significados diferenciados com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais, e com o trabalho, sendo justamente nessas relações que se forma a identidade dessa criança, marcada pelo sentimento de pertencimento ao lugar, de identificação de sujeitos, de produção e reprodução de práticas sociais. Ficando claro que,

cada lugar dessa imensa e complexa região amazônica é fruto dos modos de vida, produção e da intencionalidade dos sujeitos para esse lugar. O lugar é então transformado em um espaço único, diferenciado dos outros em sua essência, criado e recriado pela dinâmica dos povos que nela vivem e convivem. (NETO E RODRIGUES, 2008, p.31).

Faço referência ao trabalho a partir do que me falou uma criança *“professora, aqui tem milho, o papai planta”* como elemento dinamizador de

múltiplos saberes, valores e costumes que marcam o tempo da infância e convivência entre os sujeitos do lugar, da comunidade rural de Anauerapucu, e para melhor entendimento, trago (CRISTO, 2007, p.68) expressando que,

O trabalho na roça é desenvolvido por todas as pessoas da família, desde a infância, sendo incorporado no cotidiano e aprendido através da luta diária pela sobrevivência e/ou pela sua própria subsistência ou ainda para contribuir com a renda familiar. O aprendizado do trabalho faz parte da constituição do sujeito ribeirinho e de sua formação para a vida no presente e no futuro, conseqüentemente, adquire uma conotação cultural. A reprodução dos modos de vida e trabalho é assegurada pela história oral transmitida de geração em geração, as técnicas de manejo dos recursos naturais, as lendas, os rituais religiosos, o modo de construção das casas e outros costumes.

Outro autor que suscita importantes referências em relação à infância e ao trabalho como elemento constitutivo da realidade de muitas crianças é Arroyo (1994, p.54):

[...] A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção. [...] A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de educação para a infância.

[...] Eu me criei no ambiente rural e minha infância foi bastante curta. Na medida em que já podia trabalhar com meu pai, ajudá-lo a levar alguma ferramenta para o trabalho, eu deixava de ser criança e começava a me inserir rapidamente no mundo do trabalho.

Dessa forma, é necessário entendermos que a Escola de Educação Infantil do Campo deve desenvolver uma dinâmica de funcionamento diferenciada, com atenção voltada para suas especificidades, compreendendo que as aprendizagens são desenvolvidas na interação com a natureza; no trabalho com a família; nas festas tradicionais da comunidade; nas celebrações religiosas.

Contemplando o papel da escola como referência cultural da comunidade, onde as propostas pedagógicas são voltadas para o processo de formação humana. Com vistas a desenvolver projetos educativos contextualizados, enfocando a produção do conhecimento por meio de questões relevantes à intervenção social da realidade do sujeito do campo.

Chamo Franco (2002, p. 40) que levanta importantes reflexões referentes a relação escola e infância, ao dizer que “quando pensamos em escola e infância, percebe-se o quanto é fácil confundir o ‘ser-criança’ com o ‘ser-aluno’. O que é mais importante, ver a criança como aluno, ou como criança que necessita viver sua infância?”. Nesse contexto, me interessa o conceito “ser-criança”, para tanto recorro a (COHN, 2005, p. 21) que utilizando-se da visão antropológica alerta que o ser-criança, ou a idéia de infância, “pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” e prossegue defendendo a antropologia da criança como sendo capaz de apreender essas diferenças.

Aproveito ao mesmo tempo para expor que a autora Franco (2002) declara que existe uma “cumplicidade” da escola com o conceito de infância. Me instigando, portanto, a pensar que essa “cumplicidade” sofre influências tendendo para o lado positivo ou negativo.

Dentro dessa compreensão, o que chamo de positivo, diz respeito à leitura da escola como lugar de valorização da infância, portanto, responsável pela percepção das crianças como atores sociais, e dentro de tal condição portadores e produtores de cultura, aí sim estará cumprindo seu papel de reveladora da realidade. Para Rodrigues (1996, p. 64) “A escola pode ser o bisturi que abre os olhos para a compreensão do mundo”, ao possibilitar a criança oportunidades criativas e coletivas de desenvolvimento, em que ela se sinta capaz de agir de maneira independente sobre o mundo a sua volta.

E o que atrevo-me a chamar de negativo respalda-se na idéia de “cumplicidade da escola com o desaparecimento da infância” (FRANCO, 2002, p. 41). E em quais situações isso pode acontecer? Quando a escola acaba por primar pelo distanciamento das necessidades e interesses da criança nas elaborações dos projetos pedagógicos; quando há predominância da falta de compromisso com o verdadeiro sentido da infância através dos excessos de atividades que privilegiam unicamente o desenvolvimento cognitivo da criança em detrimento da diversidade de práticas pedagógicas condizentes com o jeito próprio ser criança.

Portanto, dentre as diversas questões mobilizadas pelo caráter interdisciplinar dos estudos sobre a infância, em que as diversas áreas do conhecimento se esmeram em apontar suas contribuições, realmente a escola

não poderia ficar a margem dessa discussão, pela própria condição que lhe é inerente como instituição social, assim como um dos importantes espaços de interação e socialização para a criança,

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO, 2008, pp. 77-78)

Nesse sentido, com base no que enfatiza o referido autor, torna-se relevante considerar, que o processo de socialização da criança do campo também acontece em outros espaços, tais como família, vivência cotidiana na comunidade com outras crianças. Cabendo a escola, atentar para o compromisso de fazer o entrecruzamento dos saberes escolares com os saberes, valores, cultura que acontece fora da escola.

Associado a compreensão da escola do campo como espaço de promoção de valores, competências, habilidades, tecnologias, condições fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do povo do campo.

Assim, longe de ser um ideário pedagógico pronto e acabado, é uma proposta sedimentada na combinação de valores e processos com clara intenção de mobilizar a “educação para a autonomia cultural, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra”. (FERNANDES et al, 2008, p. 55).

Evidentemente que a educação por si só não alavancará o desenvolvimento do campo. No entanto, pode ser um elemento essencial para o alcance desse objetivo, se combinada com um conjunto de ações respaldadas em iniciativas políticas, sociais, culturais e econômicas.

Consoante a essa explanação, cabe ressaltar a contribuição deixada por Freire (1989) que teve a preocupação de pensar propostas pedagógicas para homens e mulheres do campo, fazendo com que estes se percebessem como sujeitos de sua história.

Pensador comprometido com a vida, com a existência, com a esperança, com a humanização, com a liberdade, defensor da educação dialógica – mais alta expressão das relações interativas, na qual, os objetivos são firmados através do comprometimento com a aprendizagem do outro, dentro de uma relação pedagógica em que educador e educando aprendem juntos, na reciprocidade do pensar contextualizado.

Nessa abordagem o educador é um incentivador, um estimulador do educando quanto ao ato de estudar, de pesquisar, de conhecer e reconhecer por meio do pensamento reflexivo, da conscientização e de sua intervenção na realidade.

Ensinar e aprender se justificam em um gesto potencializador da descoberta, do engajamento. No desafio da busca pela transformação social.

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. (FREIRE, 1989, p. 54).

A esperança do povo do campo pode ser configurada no que nos diz Caldart (2008) ao levantar nos seus estudos a importância de *políticas públicas* que garantam o direito a educação do sujeito do campo, portanto, “como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.” (CALDART, 2008, p.150). Mas, como meio de melhoria e valorização da qualidade de vida do campo.

A autora ainda acrescenta:

Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. [...] Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2008, p.151).

Declarando a urgência de propostas educacionais que tenham como foco a luta em defesa do reconhecimento pela diferença, do incentivo a capacidade de elaboração própria dos sujeitos do campo, conforme seus anseios, interesses e necessidades. Projetos fincados no compromisso de

transformação da “realidade de injustiça, desigualdade, opressão”. (CALDART, 2008, p.152), que tem marcado a realidade de índios, ribeirinhos, assentados, caboclos, sem terra, agricultores.

Então, o projeto pedagógico voltado para a escola de educação infantil do campo deve atentar “para os diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade” (idem, p.153), numa perspectiva de currículo que tenha como propósito estimular reflexões de ações humanas voltadas às questões das aprendizagens, vivências e experiências que movimentam e dinamizam o campo.

O educador do campo tem papel preponderante na condução de tais questões, quando em sua prática pedagógica prioriza o comprometimento em incentivar através de diferentes saberes o processo de formação de identidades. Como aborda (MOLINA, 2004, p.42):

Um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

Nesta perspectiva, a escola do campo através dos seus projetos pedagógicos, intencionalidades do trabalho dos educadores e relações sociais estabelecidas no seu cotidiano, representa importante espaço de cultivo de identidades, onde as pessoas devam sentir orgulho de ser do campo.

Reforçando mais uma vez a educação do campo, indubitavelmente deve ser tratada dentro de parâmetros de valorização dos sujeitos, como espaço de inclusão social, de múltiplas faces, de convivência estreita com a natureza, são pessoas que plantam, que colhem, que criam animais, que cultivam crenças, costumes, valores, significados próprios de um universo cheio de singularidades.

No bojo dessa discussão faz-se pertinente conhecer o que determina o preceito constitucional como objetivo da educação do campo:

[...] a valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento. A formação de professores do campo é discutida e trabalhada pela coordenação de Educação do Campo, como principal estratégia. (Diretrizes

Operacionais para Educação Básica do Campo - CNE/CEB n. 1. 3/04/02).

Perpassando por propostas pedagógicas ancoradas em iniciativas que respeitem a temporalidade, a cultura produzida e os saberes próprios das crianças do campo, pois, como enfatiza Arroyo (2004, p.79) “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados”. Portanto, há que se vincular à escola a dinâmica que dá vida e sentido ao campo.

Percebe-se que apesar da resistência, ainda prevalece a imposição de propostas, conceitos, concepções fundados unicamente em ideário da educação urbana, em detrimento da realidade de índios, quilombolas, agricultores, ribeirinhos, seringueiros, grupos esses que tem vínculos diferenciados de relações e de (con)vivência com a natureza. Sendo, justamente nessas relações que os sujeitos constroem suas identidades mediadas pelos sentimentos de pertencimento.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

A educação infantil do campo deve e precisa ser (re) vista como tempo e espaço de construção da própria identidade, tendo a escola papel preponderante na condução de estratégias que venham incentivar o desenvolvimento rural, para isto precisa focar em projetos educativos contextualizados, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade.

Não estou aqui defendendo o isolamento da escola do campo, mas defendendo um projeto educativo que tenha a cara dos sujeitos do campo, que contemple suas necessidades, suas perspectivas, e como diz Caldart (2008, p.157) “pensar esta escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade”. Aqui percebe-se a importância de um conceito mais alargado

do processo ensino e aprendizagem; da formação dos sujeitos do campo, com referenciais para pensar a educação numa perspectiva local e global.

a pessoa existe na encruzilhada onde as sociedades e suas culturas articulam, ao longo da história da organização e simbólica de sua vida material, as suas relações de poder, de amor, de parentesco com as representações que a partir daí elas fazem do mundo e de suas existências individualmente coletivas. (BRANDÃO, 1986, p. 27).

Até porque, é evidente que o povo do campo não está isento das influências da globalização, contudo o importante é a consciência relacionada à necessidade da manutenção de sua estrutura cultural que historicamente vem se constituindo através de projetos coletivos de vida, simbologias, sentidos que marcam sua resistência a qualquer tipo de influência que por ventura possa desprivilegiar ou discriminar seu modo de viver.

Em face de tais argumentações, posso declarar que meu interesse tende para a investigação a respeito dos dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola, para tanto, faz-se necessário atentar para a inserção dessa criança na sua própria cultura, bem como sedimentar o entendimento de que tempo-espaço² circunscreve sua realidade.

Vale salientar que o desamparo histórico a que vem sendo submetida a população do campo, os índices alarmantes de analfabetismo, as elevadas taxas de distorção idade-série, são alguns dos muitos indicadores da situação precária da educação infantil do campo, que sinaliza para a urgência de ações políticas que tenham como compromisso o resgate e inclusão social das crianças a partir de um ensino de qualidade e da garantia do que vem sendo estabelecido nas leis. Neste sentido, enfatizamos o que postula a LDB para o fortalecimento da educação do campo no Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

² Tempo e espaço dentro de uma perspectiva social, histórica e filosófica. Neste sentido, a escola como espaço “em que se ensina e se aprende a construção da vida” (LORIERI, 2004, p. 48) tem como papel essencial possibilitar ações educativas voltadas à construção da cidadania.

E assim vai-se atentando para a identidade da escola do campo, fazendo parte também dessa discussão os princípios e procedimentos que constituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que apresentam como contribuição uma leitura do campo, como espaço diverso e multicultural, onde a educação assume papel preponderante na construção da cidadania do povo do campo, conforme estabelecido no Art. 2º § Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Explicitando, deste modo, a defesa de uma educação voltada para os sujeitos do campo, no próprio campo, mobilizada por uma perspectiva de desenvolvimento alicerçada pelo direito de pensar e construir cultura, identidade e história a partir do seu próprio lugar.

Dentro dessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), no parágrafo 3º, declara que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Essa interlocução promovida pelas DCNEIs com aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representa pela

primeira vez, em termos de Legislação Nacional um reconhecimento das especificidades das crianças do campo.

No entanto, apesar dos avanços em termos de discussões e proposições, ainda verifica-se um grande abismo entre o que prescrevem as leis e a realidade vivenciada na educação infantil do campo. Há, que se entender, portanto, que não basta apenas fazer leis, mas é fundamental que sejam cumpridas e atendam as necessidades dos beneficiários. Essa questão nos remete, necessariamente, à importância da organização dos povos do campo, no sentido de fazer valer o que com luta foi conquistado.

Sendo importante considerar que a educação do campo é fruto da expressão dos movimentos e das lutas sociais. Neste contexto, a saber: Movimento Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Pastoral de Juventude Rural – PJR e Comissão Pastoral da Terra – CPT, que congregam a Via Campesiana, responsável pela elaboração da cartilha cuja passagem, nos interessa destacar, pela ênfase na compreensão da educação do campo *para além da adaptação do urbano para o campo*, no entanto, impresso pelas marcas de uma história escrita pelos viveres, saberes e prazeres dos sujeitos do campo.

O ideário da Educação do Campo afirma a necessidade de duas lutas combinadas: (1) pela efetivação do direito e pela ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e (2) pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola ligada na história, na cultura e às causas sociais e humanas dos que vivem no campo. (2006, p. 27, grifos no original).

O que me faz acreditar que a população do campo, em meio ao panorama de profunda exclusão e desigualdade social imposta pela visão homogeneizadora da sociedade capitalista, tem procurado romper com o estado de dominação, a partir de uma visão de campo como lugar de vida, de educação, onde aflora nas mentalidades a vontade de disseminar a consciência de defesa de um projeto de escola que privilegie o exercício da cidadania das crianças do campo.

Como percebe-se um grande desafio tem se colocado diante dos movimentos que defendem a causa da educação do campo, a quebra do

paradigma moderno, que trata de forma estereotipada a população do campo. Considera legítimo apenas os saberes, valores e conhecimentos produzidos na cidade. Tal paradigma propaga a idéia de uma hegemonia de exploração e poder que vê o campo unicamente pela via da produção.

Ideologicamente se estabelece a dicotomia campo-cidade; atrasado-moderno. Justificando-se o pensamento dominante, alicerçado no modelo de exploração capitalista, de hegemonia urbana com interesse de mercado-agronegócio, dentro dessa lógica, a agricultura de subsistência é menosprezada, considerada inferior, não importando o que as pessoas são ou fazem no campo, como nos alerta (ARROYO, 2004, p. 30),

como o campo nesta lógica não é o espaço dos sujeitos e sim do agronegócio, as escolas estão cada vez com menos condições (estrutura física deficitária, professores com menor nível de formação), e os alunos com maior dificuldade de se deslocar da sua residência até a escola, porque a idéia é de desertificação do campo, portanto de não ter pessoas.

No mesmo contexto, Caldart (2008, p.31) explica que:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

Conforme Molina (2004) ao superarmos o paradigma da educação rural que prega uma concepção de campo como lugar de produtivismo, pela concepção de campo como espaço de vida e resistência, estaremos edificando uma nova visão de respeito às diferenças.

Esse pensamento preconiza trabalho, cultura, relações sociais; relação homem-natureza com compromisso de desenvolvimento de projetos ecologicamente sustentável.

Dentro dessa lógica, há que se desconstruir do imaginário coletivo a idéia hierarquizada entre campo e cidade, reconhecendo uma relação não de superioridade, mas de complementaridade.

O que leva-se a afirmar que diante do processo de transformação pelo qual o campo vem passando, a educação em face ao incentivo à formação

humana tem papel definitivo no combate ao paradigma capitalista que considera o campo apenas como mais um meio de expansão de riquezas.

A educação ganha em fortalecimento quando integra democraticamente às lutas, formas e organizações de conhecimento em parâmetros de um pensar diverso e contextual.

Assim, o campo vive, recriando sua identidade da educação do campo; cultivando suas tradições; reanimando o sentimento de pertencimento por meio da esperança que move os sonhos.

A potencialidade da educação do campo nasce do interesse em conceber um novo pensar, de forma crítica e propositiva, sobre o ser humano e suas múltiplas relações.

Nesse contexto interessa trazer para o debate que tratamento tem sido dado as condições das criança da educação infantil do campo, visto que elas também são vitimizadas pelo paradigma da sociedade moderna que sustenta uma cultura “adultocêntrica”, alimentada por um tipo de concepção que subestima a legitimidade da participação infantil nas produções do conhecimento, haja vista que o poder aos adultos pertence. O cerceamento ao qual as crianças estão submetidas são refletidas na discriminação, na desigualdade social, no impedimento de igualdade de oportunidades às crianças do campo, como é retratado a seguir na tabela que faz referência aos resultados da *matrícula inicial* na educação infantil (creche e pré-escola) no município de Santana, segundo censo escolar da educação básica-2008, dados fornecidos pelo INEP/MEC.

Tabela 1: Número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola na rede estadual urbana/rural e na rede municipal urbana/rural no município de Santana.

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
ESTADUAL URBANA	0	208
ESTADUAL RURAL	0	42
MUNICIPAL URBANA	59	1.613
MUNICIPAL RURAL	0	261
ESTADUAL E MUNICIPAL	59	2.124

Fonte INEP/MEC (grifo nosso)

Os números apresentados na tabela acima confirmam que as crianças matriculadas na rede municipal rural do Município de Santana não fogem do preocupante quadro apresentado na estatística nacional - como os dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera) de 2005, que declara que apenas 5% das crianças até os seis anos de idade freqüentam escolas da educação infantil no campo. E somente 3% estão em creches, o que coloca as crianças frente a vulnerabilidade das mazelas sociais, tais como violência, abandono, exploração, exclusão. Decorrente da falta de política não somente de acesso a criança à escola, mas de permanência.

Como posso aferir das leituras que fundamentaram meu construto teórico a educação infantil do campo tem enfrentado grandes desafios frente à superação do que vem sendo constatado pelas pesquisas, o que acaba refletindo na indefinição sobre seus propósitos e finalidades.

É uma realidade que precisa ser considerada com estudo, reflexão e definição de propostas inovadoras, pois esta deve ser percebida muito mais do que uma simples extensão da educação urbana. Daí, a relevância da articulação com propostas curriculares ancoradas na dialeticidade de um novo pensar.

É preciso buscar outros caminhos e novos paradigmas diante do gritante descaso pelo qual perpassa a educação infantil do campo, para tanto ações devem ser desencadeadas tendo como ponto de referência - valores, conteúdos, concepções e conceitos que contemple políticas públicas para as crianças do campo.

Sob o foco de tais argumentações, a problemática que me desafia é a seguinte: **Que concepções de infância e escola têm as crianças da comunidade rural de Anauerapucu?**

Com este estudo aponto como objetivo geral analisar as concepções das crianças da comunidade rural de Anauerapucu sobre infância e escola.

Definindo como objetivos específicos:

- Entender como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu concebem a escola e suas práticas pedagógicas.
- Identificar como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu vivenciam sua infância na escola.

- Compreender como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu se percebem na relação com os adultos e com seus pares.

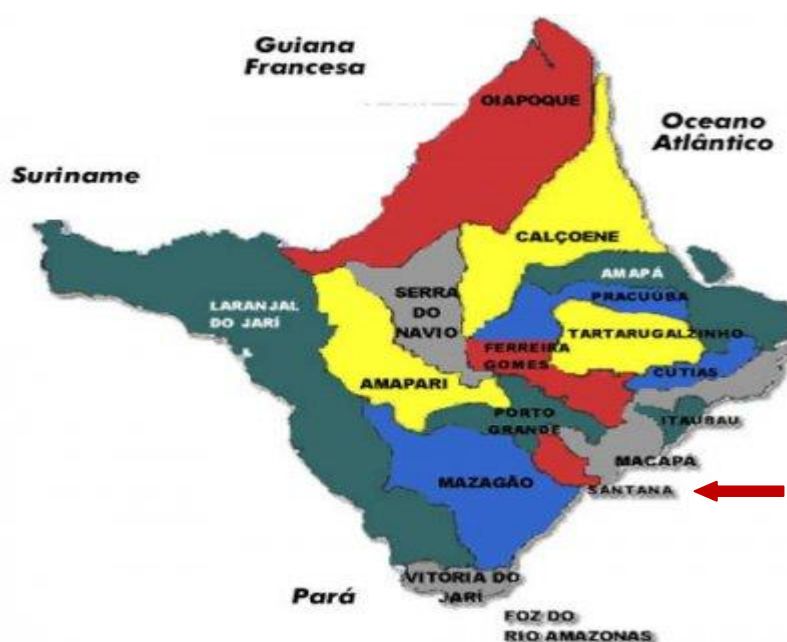
A problemática e os objetivos apontados nesse estudo, encaminharam para a pesquisa baseada na abordagem qualitativa, pois houve necessidade de inserção no contexto investigado, a fim de conhecer melhor a dinâmica do cotidiano escolar, assim como a realidade na qual a criança estava situada, são assuntos que tratarei no capítulo a seguir.

1 O CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO

Neste capítulo retrato o contexto do campo de estudo. Inicialmente mostro a caracterização do município de Santana dentro dos aspectos sócio-cultural, histórico, econômico e geográfico. Em seguida, apresento a contextualização da comunidade rural de Anauerapucu; a inserção no lócus da pesquisa, apontando as condições estruturais e de funcionamento da escola; e o contexto em que vivem as crianças pesquisadas.

1.1 Caracterização sócio-cultural, histórica, econômica e geográfica do Município de Santana.

O Município de Santana, com população de aproximadamente 97.220 habitantes segundo IBGE/2009, tem como limites: ao norte o município de Porto Grande; ao sul o município de Mazagão; ao leste Macapá e Rio Amazonas; oeste Porto Grande e Mazagão.



Mapa 01: Mapa do Estado do Amapá com a localização geográfica do município de Santana. Fonte: site wikipédia

Ao fundar a Vila São José de Macapá no dia 4 de fevereiro de 1758, atual Município de Macapá, o então Governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Capitão-General Mendonça Furtado, prosseguiu viagem para Capitania de São José do Rio Negro, vindo a descobrir a Ilha de Santana, situada a margem esquerda do Rio Amazonas, elevando-se a categoria de povoado.

O povoamento de Santana³ iniciou-se em 1753, tendo como primeiros habitantes moradores de origem Européia, principalmente Portugueses, além de mestiços vindos do Pará e índios da Nação Tucujús, vindos de aldeamentos originários do rio Negro trazidos por Francisco Portilho de Melo⁴.

Francisco Portilho de Melo foi o primeiro desbravador da ilha de Santana. Além de foragido da lei, era um escravocrata e, portanto, exigia respeito das tribos que dominava. Apesar de ser, por muito tempo, perseguido pelas autoridades lusitanas, Portilho recebia apoio dos mercados de Belém, logicamente interessados no tráfico de mão-de-obra nativa. Aproveitando-se disto - e da viagem de demarcação e estabelecimento da capitania do rio Negro, realizada por Mendonça Furtado (1758) - e, ao mesmo tempo, tentando melhorar sua imagem, resolveu cooperar com Mendonça Furtado (governador do Grão-Pará e Maranhão), dando-lhe informações preciosas sobre a Amazônia, que ele tão bem conhecia. Além da mão-de-obra barata que o governador necessitava para a construção da Fortaleza de São José de Macapá, os escravos serviriam para produzir alimentos necessários à manutenção da tropa. Caso contrário, teria de importar da Europa a custos altíssimos.

A partir da descoberta das jazidas de manganês em Serra do Navio pelo caboclo Mário Cruz e da conseqüente instalação da empresa ICOMI naquele local, no ano de 1956, Santana experimentou um crescimento populacional significativo. Assim como desenvolvimento urbano em determinada área (vila Amazonas – núcleo habitacional dos trabalhadores da ICOMI) projetada com escola, hospital, clube recreativo, supermercado, saneamento básico. Foi o

³ Homenagem a Nossa Senhora de Santa Ana, de quem os migrantes europeus eram devotos, entre eles Portilho de Melo

⁴ Capitão e Diretor do povoado de Santana.

momento também em que teve início a construção da ferrovia Santana/Serra do Navio, com 194 Km de extensão. A principal finalidade era transportar os operários e escoar o carregamento de minério, em virtude da inviabilidade do transporte por via marítima com destino direto aos mercados interno e externo.

A população oriunda da área portuária se concentrou na área da Avenida Amazonas, atualmente Avenida Cláudio Lúcio Monteiro. Um segundo eixo, contrapondo-se ao inicial, formou-se por causa da ferrovia Santana/Serra do Navio e Rodovia Duque de Caxias. Nesses pontos, foi instalado o primeiro núcleo habitacional residencial, destinado exclusivamente aos trabalhadores do porto, denominado Vila Maia.

Com a criação de vilas e a ampliação da área urbana do povoado, Santana elevou-se à categoria de Distrito em 1981, pela lei n.º153/81-PMM. Seu primeiro Agente Distrital oficial foi Francisco Corrêa Nobre.

O município de Santana caracteriza-se como cidade portuária. Possui um cais flutuante que foi construído na época da implantação da ICOMI, que acompanha o movimento das marés, pela profundidade do rio e fácil navegabilidade, permite acesso de navios cargueiros de grande porte, funcionando como ponto estratégico de entrada e saída de navios transportadores de minérios explorados pelas multinacionais nos solos amapaenses, mais precisamente no município de Serra da Navio.

Também grande movimentação gira em torno do embarque de pinho e eucalipto para exportação e desembarque de produtos importados que dinamizam a zona de livre comércio de Macapá. Sendo também em Santana que se localiza o Distrito Industrial do Amapá, à margem esquerda do rio Matapi, afluente do rio Amazonas.

A BRUMASA S/A, indústria de compensado ligada ao grupo CAEMI foi instalada na década de 60 em Santana, provocando a criação de outro porto para a cidade. O porto existente era exclusivo da empresa ICOMI, associada da empresa multinacional BETHLEHEM STEEL. O governo foi obrigado a remover o aglomerado da beira do cais, chamado de "Vila Confusão" ou "Vila Cutaca", acentuando a tendência de expansão ao longo do eixo norte.

Esta vileta hoje se transformou no bairro Nova Brasília. Santana foi elevado à categoria de município através do Decreto-lei no 7369 de 17 de dezembro de 1987. Foi nomeado um prefeito interino em 15/11/88. Heitor de Azevedo Picanço estruturou a administração pública municipal, criando condições para o futuro prefeito que seria eleito diretamente pelo povo em 15 de novembro de 1988, Rosemiro Rocha. Com o esgotamento das jazidas manganíferas, muito importantes para a economia do ex-Território, fez-se necessário buscar outras alternativas econômicas para o Amapá.

Em 1991, os políticos amapaenses articularam junto ao Governo Federal a implantação da área de livre comércio de Macapá e Santana, no intuito de impedir que a economia do Estado estagnasse. Por outro lado, a implantação da área de livre comércio de Macapá e Santana instigou o crescimento populacional de todo o Estado. O resultado deste superpovoamento provocou processo de urbanização desorganizada com conseqüentes problemas sociais. Santana vivencia hoje uma das maiores concentrações de imigrantes do Estado.

Devido a posição geográfica e com o crescimento da área de livre comércio de Macapá e Santana - ALCMS, as atividades portuárias no cais tendem a aumentar ainda mais o núcleo populacional.

Em relação aos Aspectos Naturais o município apresenta as bacias hidrográficas dos rios Matapi, Vila Nova e da Ilha de Santana e a presença de três domínios naturais: domínio das áreas savaníticas, domínio das áreas inundáveis e domínio da floresta densa de terra firme.

Predominando o clima do tipo tropical chuvoso, com temperatura média de 23°C.

Há em Santana vários rios e Igarapés. Os rios mais importantes são: Amazonas, Matapi, Maruanum, Tributário, Piassacá, Vila Nova, Igarapé do Lago e Igarapé Fortaleza.

Nas terras do município predominam 5 tipos de vegetação: cerrado, floresta tropical densa, área alagada, floresta de várzea e tensão ecológica, com freqüência de espécies medicinais, tais como barbatimão, sucubá,

mendoca, amapá doce e amargo etc.; espécies frutíferas comestíveis, como mangaba, muruci, caju-do-campo, piquiá, bacaba; além de espécies econômicas da floresta de várzea com destaque para a concentração de açaí, seringueira, murumuru e buriti dentre outras; Apresentando ainda extensa riqueza em essências madeiráveis (maçaranduba, acapu, angelins, louros, breus, jatobás, copaíba, bacaba, virola, sorvas); fibrosas (cipó-titica, envireiras, timbó-açu, imbé), Compondo a fauna do município podemos destacar a existência de capivaras, jacarés, aves migratórias e residentes, quelônios e peixes comerciais.

São responsáveis pela economia do município, no setor primário, a criação de gados bovino, bubalino e suíno. A atividade pesqueira e a extração da madeira, além, da venda de produtos tipicamente nortistas (madeira e açaí, contribuem também para o desenvolvimento econômico de Santana. No setor secundário, Santana mantém sob o seu domínio o Distrito Industrial do Amapá, cujo parque sofre constante ampliação. Entretanto, funcionam as empresas Flórida e Equador, com fábricas de palmitos de açaí; ISA Peixe (indústria de pescados) e a empresa REAMA (que industrializa a coca-cola no Estado); CIMACER (fábrica de tijolos); FACEPA (que trabalha na reciclagem de papel), CHAMPION (responsável pela plantação de pinho), dentre outras. No setor terciário: bares, hotéis, motéis e o comércio (Área de Livre Comércio de Macapá e Santana - ALCMS) ajudam a fazer a vida econômica do município. Os funcionários do serviço público são os que recebem as maiores remunerações, movimentando o comércio).

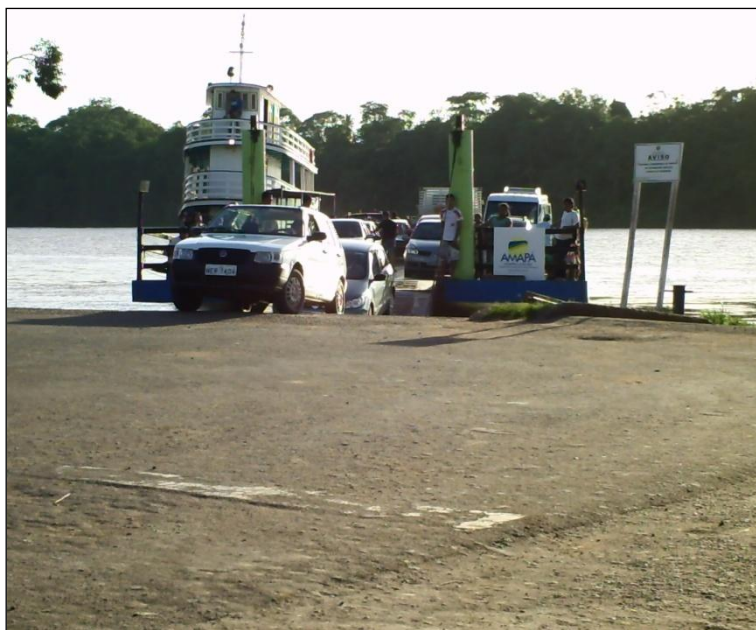
Como atração turística, o porto de embarque e desembarque de produtos importados e cavacos de pinho, o porto flutuante de embarque do manganês pelotizado; a ilha de Santana, que fica do outro lado da cidade, destacando o balneário "Recanto da Aldeia", são bastante freqüentados nos finais de semana, pelas pessoas que gostam de passear de Jet-ski e lancha.

Os eventos de maior expressividade, são os festejos religiosos - a festa de Santa Ana, que ocorre no mês de julho, precisamente no dia 27, o Divino Espírito Santo em janeiro (02/01), louvor à Mãe de Deus realizado em junho

(dia 29), seguido dos festejos juninos (Santana na Roça), que também são muito animados.

1.2 Contextualização da Comunidade Rural de Anauerapucu

O Distrito de Anauerapucu fica localizado na Rodovia AP 010, a 15 Km de Santana e a 10 Km de Macapá, tendo como obrigatoriedade no percurso de acesso a travessia de balsa no rio chamado Matapi, o tempo de chegada ao local da pesquisa é determinado pelo tempo e disponibilidade da balsa (fotografia 01).

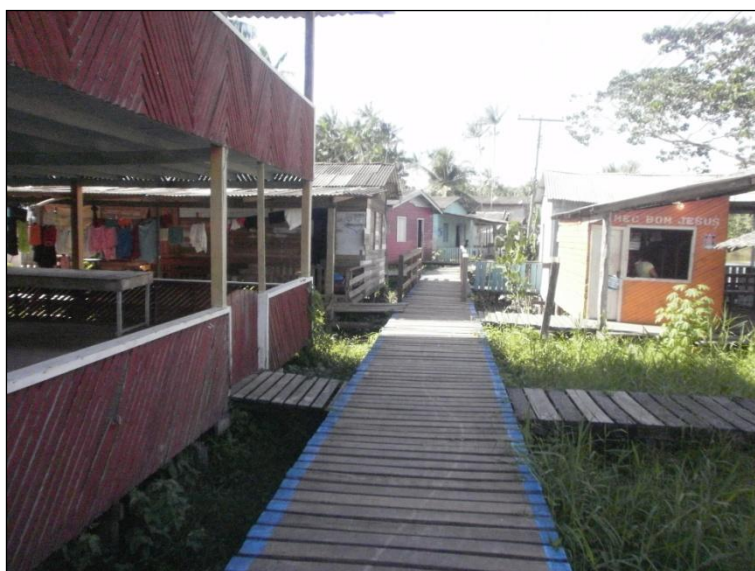


Fotografia 01: Balsa que faz a travessia no rio Matapi, que dá acesso a comunidade de Anauerapucu.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 18/03/2010.

O Distrito é constituído por duas áreas – área de várzea, área de terra firme, portanto, pontes e asfaltos compõem o cenário da localidade, como podemos perceber nas fotografias 02 e 03.



Fotografia 02 : Área de terra firme, ramal asfaltado da comunidade.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 14/04/2010.



Fotografia 03: Área de várzea, acesso através de pontes de madeira.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 02/03/2010.

As duas escolas existentes na localidade ficam situadas nas áreas de terra firme, sendo uma da rede estadual com ensino fundamental até a 8ª série, para dar prosseguimento aos estudos os jovens recebem apoio do governo estadual, que disponibiliza transporte para acesso à escola mais próxima, no caso, no município de Mazagão, que oferece ensino médio; a outra escola (escola pesquisada) é da rede municipal com pré-escola e ensino fundamental até a 4ª série. O acesso das crianças que moram distantes da escola acontece

via barco disponibilizado pelo governo municipal de Santana e ônibus escolar disponibilizado pelo governo federal.

Em decorrência da falta de segurança na localidade, ocasionando alto índice de violência, foi solicitado pelo agente distrital⁵ uma base permanente da polícia militar, tendo inclusive que ser cedido o espaço físico da própria Agência Distrital para a viabilização desse serviço. Fazendo com que o agente distrital transferisse o atendimento para sua própria casa. O que segundo o senhor José, não foi nenhum problema, diante da urgência de policiamento na comunidade.

Em se tratando de religiosidade, das cinco igrejas existentes na localidade, quatro são evangélicas e somente uma é católica, perfil que acaba contradizendo a hegemonia do catolicismo na sociedade amazônica, percebe-se até um certo descaso em relação a inserção da religião católica - prédio da igreja com obra parada, sem previsão para recomeçar; falta de padre permanente no lugar, comparecendo somente algumas vezes durante o ano para celebrar as missas.

Em relação a saúde existe um posto de saúde funcionando através da implantação do Programa de saúde da família – PSF, mantido pelos recursos da Secretaria Municipal de Saúde, com atendimento médico durante quatro dias da semana.

Quanto ao saneamento básico a comunidade dispõe de energia elétrica, água encanada, proveniente de uma estação de tratamento de água na própria comunidade. Entretanto, inexistente esgoto sanitário e a coleta de lixo ainda é bastante precária.

Quanto a habitação, predominantemente as casas são de madeira, sendo de alvenaria apenas as instituições públicas, como escolas, posto médico e sede da polícia; alguns comércios funcionam nas próprias casas, os menos sortidos são chamados de baiúcas, os mais sortidos de mercearia.

A alimentação da população é basicamente peixe e açaí da região, carne e frango proveniente de Macapá.

Os moradores de Anauerapucu, na sua maioria parentes, sobrevivem da agricultura familiar e de subsistência. Tendo como principal fonte de renda a

⁵ José – com quem tive uma conversa informal.

comercialização do açaí, seguida da produção de maracujá, pimenta, pepino, feijão, maxixe, couve, chicória, cebola, cheiro-verde, mamão, milho, alface e limão. Esses produtos, são comercializados semanalmente nas feiras do agricultor⁶ em Santana e Macapá, especificamente nos dias de terça e quinta-feira. A economia da região gira em torno também de bolsas estaduais, federais⁷ e do funcionalismo público.

Grandes expectativas existem em torno da implantação da primeira fábrica de cerâmica na localidade – Amapá Telhas, que pode se configurar como mais uma alternativa de emprego para os moradores de Anauerapucu. Outras alternativas vão sendo viabilizadas, como por exemplo o projeto social “corte e costura” de iniciativa da associação dos assentados em parceria com o governo do Estado, as mulheres donas de casa se reúnem no espaço do centro comunitário para confeccionar roupas que são comercializadas na própria comunidade.

Peculiaridade pode-se constatar no processo de produção e comercialização do açaí - uma das principais fonte de renda do lugar, época de baixa safra, algumas famílias se deslocam para outras localidades em busca de sobrevivência, retornando quando começa o período da alta safra.

Segundo jornal oficial online Jus Brasil Política, os agricultores da região foram beneficiados com o Projeto de Produção Integrada (PPI), com a primeira colheita da safra do milho, que faz parte da primeira etapa experimental do PPI cultivados em áreas degradadas.

Informando ainda que o PPI é um projeto do Governo do Estado do Amapá gerenciado pela Secretaria de Desenvolvimento Rural, que incentiva o produtor rural a cultivar em suas propriedades nas áreas que foram degradadas por desmatamento ou queimadas. O Governo investe recursos destinados para subsidiar desde a preparação do solo até ao beneficiamento do produto, e o agricultor contribui com a mão-de-obra.

⁶ Iniciativa do governo local como incentivo à produção dos pequenos agricultores

⁷ “Bolsa família” do governo federal – a condição: se tiver criança pequena em casa ganha, talvez aqui se explique tantas famílias numerosas; “bolsa renda para viver melhor” (programa do governo estadual), a condição é que a criança esteja na escola, pois o valor de meio salário mínimo é para ajudar na compra de material escolar, entretanto ouvimos inúmeras queixas da destinação dessa bolsa para outras finalidades, como compra de roupa, sapato, até mesmo comida, na verdade, o ganho de bolsa para as famílias da localidade significa um meio de sobrevivência.

Há uma enorme limitação em relação a lazer na região, se resumindo apenas em um campo de futebol, onde se realiza o campeonato nos meses de agosto a dezembro, no entanto, no período de inverno fica inviável a prática do esporte por conta do alagamento do campo; e nos balneários com domingueiras⁸ a beira do rio Anauerapucu.

1.3 Inserção no Lócus da Pesquisa



Fotografia 04: Área central da Escola Castelo.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 23/02/2010.

Desenvolveu-se a pesquisa no Município de Santana-AP, comunidade rural⁹ do distrito de Anauerapucu¹⁰, Escola Castelo¹¹ (fotografia 04). Apresentou-se como critérios para escolha da referida escola: ser uma escola do campo¹², oferecer educação infantil; facilidade de acesso, pela proximidade

⁸ Festa dançante realizada dia de domingo

⁹ Esse estudo entende como comunidade : os laços sociais que se constituem entre parentes, vizinhos, amigos baseados no sentimento de identidade e pertencimento ao lugar. Lugar, onde as pessoas compartilham valores, saberes, práticas, enfim, modos de vida. Considerando, que os moradores de Anauerapucu assim se autodefinem, como comunidade.

¹⁰ Nome de origem indígena significando morcego amarelo e comprido.

¹¹ Nome fictício.

¹² Caracterizada pela Secretaria de Educação do Município de Santana, como escola da zona rural, assume essa identidade ao apresentar em seu projeto pedagógico, a prioridade em se estabelecer relações com os sujeitos que fazem a educação do campo, discutindo seus

com Macapá e por destacar-se do perfil de escolas do campo conforme dados retratados pelo (MEC/INEP-2007), a rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2005, oferece, prioritariamente, as séries iniciais do ensino fundamental, sendo que 59% das escolas são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas. Cerca de 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas. As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infra-estrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas, pois enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais.

Desta forma, a escola pesquisada diverge em alguns aspectos dos dados apresentados acima, o que a torna bastante singular, aguçando meu interesse em pesquisá-la.

A Escola Castelo pertence a rede municipal de ensino, foi inaugurada no dia 24 de junho de 2004. O prédio da escola é o mais imponente do lugar, ladeado por humildes casas de madeira. Possui uma estrutura física contendo as seguintes dependências - uma área arejada que converge para os blocos, composta com uma espécie de palco no centro, onde as crianças brincam na hora do recreio, nas laterais posicionam-se um bebedouro, algumas mesas e bancos onde as crianças fazem suas refeições, esse espaço também é utilizado para realização dos eventos da escola. Os blocos de acordo com fotografia 05, são assim distribuídos:

1º Bloco: Direção/Secretaria, sala da supervisão, sala dos professores, biblioteca e 2 banheiros.

2º Bloco: 7 salas de aula, laboratório de informática¹³;

valores, seus interesses, seus desejos, o que pensam e o que são, e isso pode ser percebido no conteúdo dos projetos da escola "Valorização da Escola", "Preservação do Meio Ambiente".

¹³Fui informada que o laboratório é para atendimento da comunidade, mas o tempo que permaneci na escola não vi acontecer nenhuma atividade naquele espaço, sobrepondo-se a não funcionalidade.

3º Bloco: Cozinha, dispensa, 2 banheiros sendo um dos meninos e outro das meninas;

4º Bloco: Sala de leitura, sala de apoio pedagógico. (esse bloco era o antigo alojamento dos professores).



Fotografia 05: Blocos que compõem a Escola Castelo.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 22/02/2010.

A tabela 2 esboça a distribuição dos alunos da Educação Infantil dos turnos da manhã e tarde totalizando 58 crianças, e do Programa de Aceleração de Aprendizagem que freqüentam os dois turnos totalizando 100 alunos.

Tabela 2: número de alunos por turma

TURNO	EDUC.INF.		¹⁴ PAA1	PAA1	PAA1	PAA1	PAA2	Nº ALUNOS
	1º P	2º P	2º/3º/4º Ano	2º/3º/4º Ano	2º/3º/4º Ano	2º/3º/4º Ano	3º/4º Ano	
Manhã	20	20	24	24	-	-	07	95
Tarde	-	18	-	-	21	24	-	63

FONTE: Secretaria da Escola Castelo

Dos 16 professores pertencentes ao quadro da escola, apenas 10 estão em sala de aula, conforme tabela 3:

¹⁴Programa de Aceleração de Aprendizagem

Os outros 06 professores exercem diferentes funções na escola.

Tabela 3: número de professores atuando em sala de aula

TURNO	EDUC.INFANTIL	PAA	Nº PROFESSORES
Manhã	02	03	05
Tarde	01	04	05

FONTE: Secretaria da Escola Castelo

Dos três professores que atuam na área de educação infantil, dois são graduados, sendo um em educação física (concluindo também o curso de direito), outro em história; o terceiro está cursando biologia. Sendo que nenhum tem formação específica em educação infantil do campo.

Em relação ao quadro de funcionários não docentes, a escola apresenta-se com a seguinte distribuição de funções (presidente de caixa escolar, servente, auxiliar de disciplina, assistente administrativo, vigilante, técnico de informática), contrastando com apenas 01 coordenador pedagógico; confere-se ainda, os cargos da direção e secretaria escolar. A explicação para esse excedente reside na abertura de contratos temporários oferecidos pela prefeitura do município.

Na oportunidade de minha primeira visita na escola, para pesquisa exploratória, a informação que tinham repassado era que a escola trabalhava na perspectiva da pedagogia de projetos, explicaram-me que quatro projetos eram desenvolvidos durante o período letivo, assim detalhado no 1º Bimestre – “Valorização da Escola”, 2º Bimestre – “Meio Ambiente”, 3º Bimestre – “Folclore”, 4º Bimestre – “A Família”.

No entanto, no decorrer de minha permanência na escola fui percebendo que alguns entraves se colocavam diante do desenvolvimento dos projetos, falta de articulação dos professores, falta de envolvimento escola e comunidade, alta rotatividade de diretores, decorrente das “interferências das relações político-partidárias” (HAJE, 2005, p. 50), no período de um ano houve mudança de três diretores, o que acabava provocando desencontros e descontinuidade dos trabalhos. Como exemplo, o projeto “Família, Escola e Cia – de mãos dadas com o sucesso” que era para ser desenvolvido no último

bimestre do período letivo de 2010 foi antecipado para o primeiro bimestre, acontecendo inclusive no período em que eu estava na escola.

Trazer a tona tal temática, demonstrava-se urgente naquele contexto. Visto que, existia reclamação generalizada por parte dos professores e funcionários do distanciamento escola-família, porém não verifiquei nenhuma mobilização no sentido de trazer para discussão questões cruciais dentro dessa problemática. Ficando, portanto, aquém do objetivo geral do projeto que expressava “fortalecer os vínculos afetivos entre alunos, familiares e educadores ao estimular a participação dos pais no processo de interação das crianças na escola”. Nesse sentido, trago Haje (2005), que evidencia na sua pesquisa essa questão, dizendo que a falta de envolvimento da escola com a comunidade representa, indiscutivelmente, a perda de excelente oportunidade para o desenvolvimento de ações compartilhadas visando o bem comum, dificultando, portanto, o alcance de melhorias para a escola.

Em relação a programação do projeto citado acima, observei que sobressaiu a atuação dos acadêmicos do curso de educação física da Universidade Vale do Acaraú (UVA) – Campus Santana, com desenvolvimento de atividades recreativas tais como dança, música, cinema, jogos, pintura, futebol, vôlei, pingue-pongue e distribuição de lanche. Também foram realizados serviços na área da saúde, como: verificação de pressão arterial, vacinação contra a gripe H1N1, promovida pelo posto de saúde local. Foi um dia diferenciado na comunidade.

Em se tratando da proposta pedagógica da escola para a educação infantil é condizente com o que determina a Secretaria Municipal de Educação de Santana - as crianças devem chegar no ensino fundamental alfabetizadas, proposta amplamente defendida pelos professores da 1ª série, que reclamam quando as crianças chegam na referida série sem “saber nada”. Então, diante das exigências, recai sobre o professor da pré-escola a responsabilidade de ensinar a criança a ler e escrever, comprometimento assumido pela professora da turma das crianças que investiguei, que sempre alertava os pequenos do 2º período que ali era para estudar e não para brincar, justificando que já tinham brincado muito no 1º período que era somente recreação.

EVENTO A7

Katiana eu vou conversar com a tua mãe, sério! Porque quero saber quando é que vai despertar, desde o ano passado que tu não faz nada. (Professora). [A menina começou a chorar]. Não é para chorar, só estou dizendo que tu não tá se esforçando para aprender. Como é que tu vai para a 1ª série sem saber nada.(Professora)

No evento A7 detecta-se que a prioridade naquela turma de educação infantil era fazer com que a criança aprendesse a ler e escrever para ingressar na 1ª série. Isso representa uma “desconsideração quanto à especificidade dessa educação”. (KRAMER, 1997, p.25). E dentro dessa compreensão torna-se interessante ressaltar que a especificidade da educação infantil do campo prescinde de orientações curriculares voltadas as necessidades e características da criança do campo.

Outras questões se impõem nesse debate (HAJE 2005), a falta de assessoramento pedagógico por parte das secretarias municipais de educação acaba gerando deficiente atuação do professor, que também se sente pressionado pelos encaminhamentos padronizados de horário de funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, tendo que aprovar o maior número de alunos possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar.

Além do mais, segundo o mesmo autor as várias funções, além de dar aulas, desempenhadas pelos professores, tais como: servente, vigia, merendeiro, diretor, secretário, parteiro, líder comunitário, agricultor, agente de saúde etc, constituem-se como importantes obstáculos frente a realidade das escolas do campo.

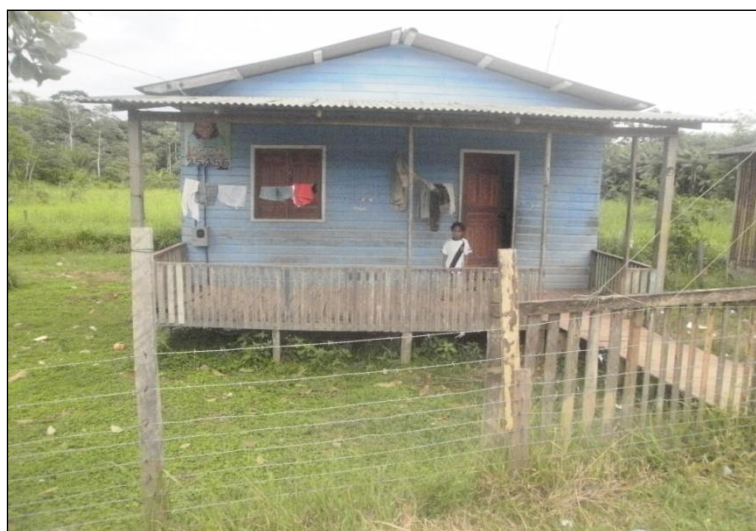
Em vista disso, as conseqüências recaem sobre as crianças, pois todas as vezes que chega merenda regionalizada, os professores são convocados ao serviço, sendo as crianças liberadas mais cedo. No período em que estive na escola foram dois dias com aula interrompida, prejudicando com certeza o tempo da aprendizagem. O que parece absurdo para nós, naquela realidade é considerado perfeitamente normal, pelo menos na visão da direção da escola, que não hesitava em retirar os professores da sala de aula para exercer outras funções. A merenda regionalizada é repassada para a escola pela Comissão Nacional de Abastecimento – CONAB, que compra dos produtores da própria

região, milho, pupunha, verduras, galinha, em cumprimento a política de valorização da produção local.

Outra particularidade evidenciada na escola refere-se à interrupção das aulas pelos próprios professores para refeições, alegando as seguintes justificativas: como trabalham de manhã (na escola urbana) não têm tempo de irem em casa, então vêm direto para a escola para não correrem o risco de chegarem atrasados (horário de entrada no turno da tarde às 13 horas). Nenhum dos professores mora na comunidade.

1.4 As Crianças da Comunidade Rural de Anauerapucu

Tomo a imagem da fotografia 06 como representativa da realidade vivenciada pela criança da comunidade rural de Anauerapucu. Moram em casas de madeira de poucos cômodos. A maioria mora com pai e mãe.



Fotografia 06: Criança na frente da sua casa.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 23/02/2010.

Constatedei que a comunidade é densamente povoada por crianças, e que essas crianças vivem a perversidade de um sistema desigual e excludente, no limiar da pobreza, e em precárias condições socioeconômicas, são submetidas a privações e problemas que vão desde a falta de assistência

médica-odontológica (todas as crianças envolvidas na pesquisa apresentavam dentição comprometida) à convivência com cenas de brigas e violência intrafamiliar, como no evento a seguir:

EVENTO A8

Barbie: *Sabe! O Geraldo¹⁵ deu porrada na Amélia¹⁶, foi cinco socos na cabeça, quebrou a cabeça dela, aí prenderam o Geraldo. Aí, mamãe viu, depois colocaram ela lá no pátio de casa.[parou um pouco, pensou e disse] – Ela foi na ambulância, depois ela voltou, Amélia tá doente e foi na gueja [igreja]*

Pesquisadora: *as pessoas brigam muito aqui?*

Barbie: *Brigam! Lá em casa também brigam*

Pesquisadora: *Quem?*

Barbie: *Papai e mamãe*

O evento A8 mostra o quanto as crianças são expostas e vulneráveis à experiências que podem ser determinantes na sua trajetória de vida, podendo gerar sérios impedimentos ao seu desenvolvimento tanto escolar como pessoal. Como alerta, (RUA, 2007) é sobre a infância que incidem os processos de pobreza e exclusão social de forma mais profunda e violenta, afetando diretamente a criança em todos seus domínios e modos de vida.

O cotidiano das crianças do contexto analisado retrata uma infância que incorpora traços do mundo urbano, principalmente em relação à influência da televisão, Como afirma (SODRÉ, 2007, p.144), “a realidade dos que vivem no meio rural tem sofrido reconfigurações a partir da penetração cultural dos modelos de vida urbana divulgados pela mídia” sendo desenho animado a programação predileta, com personagens introjetados nos comportamentos das crianças, tanto é, que os objetos, os gestos, as vestimentas, as conversas são emergidas na magia do mundo encantado, a própria escolha dos nomes fictícios pelas crianças denotam bem esse deslumbramento (Homem Aranha, Barbie, Ben 10, Branca de Neve, Cinderela, Batman, etc.). No universo imaginário da criança a ficção torna-se realidade.

Todas as crianças da turma onde pesquisei moram na própria comunidade e vão a pé ou de bicicleta (levadas pelos pais) à escola.

Faz parte também da realidade das crianças o trabalho doméstico. Como nos alerta Sarmiento (2000) não podemos mais pensar na infância como

¹⁵ Nome fictício

¹⁶ Nome fictício

a idade do não-trabalho, se levamos em conta as diversas tarefas realizadas pelas crianças, diariamente, nos seus contextos. Como demonstram o evento abaixo:

EVENTO A9

Branca de neve: *eu fico reparando o meu irmão para não ir para a cozinha para o jabuti não morder ele.*

Branca de neve: *Professora, eu já sei passar perfume na minha irmã.*

Branca de neve: *Faço minha irmã dormir.*

Bileu: *Varro a casa.*

Barbie: *Faço mandado, compro carne.*

Ben 10: *Passo pano.*

Como é possível perceber no evento A9, às crianças são atribuídas tarefas como cuidar dos irmãos mais novos, limpar a casa, fazer mandado.

Em relação às expectativas sobre profissão, as crianças extrapolam seus contextos, nutrem seus sonhos, desejos, muitas vezes para além de sua realidade¹⁷, do outro lado os pais projetam na escola, nos estudos possibilidades de mudança de vida, alimentando a esperança de ter seus filhos formados, trabalhando, e transferem essas expectativas para as crianças, cultivando o entendimento de que “a educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazos e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar” (KRAMER, 2006, p.23)

EVENTO B1

Boneca: *Quando crescer quero ser madrinha de professora*

Ben 10: *Professora, quando eu crescer quero ser pescador.*

Homem Aranha: *Eu quero ser professor de educação física.*

De cobra: *Eu quero ser um homem.*

Katiana: *Quando eu queria crescer, eu queria ser doutora [médica] pra dar vacina*

Como pode-se verificar no evento B1, as escolhas das profissões são marcadas tanto pelo imaginário infantil quanto pela vontade de conquistar uma profissão socialmente qualificada.

Forte influência da religiosidade perpassa o imaginário da criança amazônica, como demonstram os eventos A10, A11 e A12, sendo, portanto,

¹⁷ Do levantamento nas fichas das crianças, obtivemos as seguintes informações sobre o trabalho de seus familiares. Entre os pais predomina a atividade denominada de serviços gerais, e entre as mães a de doméstica.

notório que princípios e preceitos morais religiosos orientam os comportamentos das crianças.

EVENTO A10

*Rainha se aproximou do espaço da maquiagem, mas só ficou olhando um estojo de sombras, então perguntei para ela tu não vais te maquiar? Respondeu com firmeza: Não, não posso me maquiar, porque **sou quente [crente], sou mulher de Deus.***

EVENTO A11

*Quando a professora sai da sala para ir buscar água para as crianças, aproveito para passar nos grupos para verificar se as crianças estão fazendo o “dever”, constato que não. Pergunto para um grupo de meninas se gostam de copiar do quadro, algumas respondem que sim, uma responde que não, que gosta mais de pintar. Estão sim conversando sobre outros assuntos, a menina conta para as coleguinhas que tinha visto uma visagem, a outra falava ter visto na rua um cavalo preto, **uma terceira menina conta que quando ela foi para a igreja uma senhora tinha colocado a mão na cabeça dela e que ela tinha sentido um perfume muito gostoso e que também tinha chorado.***

EVENTO A12

*Barbie, ansiosa quer me contar sobre o acidente que aconteceu no final de semana na ponte que está sendo construída no rio vila nova, próximo de Anauerapucu, que acabou vitimando alguns operários, sendo assunto da mídia local e nacional. Disse-me que foi para beira da rodovia com os pais ver as ambulâncias passar. **Falou também que chorou e que rezou pelas pessoas que quebraram braço, perna e cabeça.***

Ainda em relação aos eventos A10, A11 e A12, pode-se vislumbrar que para além de uma característica individual, mas decorrente das relações sociais, culturais e religiosas, as crianças vão estabelecendo relações afetivas carregadas de emoção, amor e solidariedade.

Pode ser constatado também nas vivências das crianças a frequência as celebrações religiosas nas igrejas com os familiares nos finais de semana, com predominância dos referenciais religiosos católicos e protestantes. No entanto, com maior influência da religião protestante, que se propaga apresentando o maior número de igrejas na comunidade. Como aborda Oliveira & Santos (2008, p. 5) “A figura de Deus está associada ao sentimento de amor e à paz e expressa relação de dependência do ser humano ao transcendente, sendo vista, ainda, como referencia de conduta moral, como, por exemplo. “amar ao próximo”.

Enfim, os dias das crianças são sempre diferentes, dando a impressão que não existe monotonia – vão à escola; freqüentam a igreja; tomam banho de

rio; passeiam na garupa de bicicleta; andam de casco pelos rios; brincam em casa sozinhas ou com irmãos ou com animais; brincam nas ruas e quintais, fazem mandados para mãe. Em face da realidade apresentada procurei desenvolver um percurso metodológico que possibilitasse apreender as perspectivas das crianças em relação as suas concepções sobre infância e escola, são assuntos que irei tratar no próximo capítulo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Tomando como referência a *abordagem qualitativa* é que me proponho a investigar os dizeres das crianças sobre concepção de infância e escola. Compartilhando das idéias de Bogdan e Biklen (1994) de que na investigação qualitativa o pesquisador tem como preocupação a imersão no contexto a ser estudado, porque assim as ações podem ser melhor compreendidas, visto que são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, sendo, portanto a maior preocupação com o processo do que com o produto. O mesmo autor argumenta que os dados qualitativos são,

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16)

Considerando-se como contexto natural a escola da comunidade rural de Anauerapucu, minha preocupação centrou-se na realidade das crianças a serem investigadas. Bem como na compreensão da dinâmica histórica, social e cultural que perpassa a vida dessas crianças. Dessa maneira, procurei olhar de forma minucioso para todos os dados produzidos, considerando-os igualmente relevantes e importantes para investigação qualitativa que “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

Acolho a recomendação de Chizzotti (2003,p.79) ao expor os fundamentos que perpassam a abordagem qualitativa,

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado

inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concertos criam em suas relações.

Optei ainda em utilizar alguns procedimentos etnográficos na pesquisa de campo, por proporcionar uma investigação mais detalhada e profunda da realidade, possibilitando melhor conhecimento do mundo das crianças a serem estudadas. Assim como, se apresenta propício para descobrir o que se passa nos meandros da construção da relação criança-infância-campo, ao mesmo tempo em que desvela as experiências, sentimentos, percepções, atitudes, valores, comportamentos, que perpassam pelas ações constitutivas da cultura infantil, bem como seus sentidos e significados. Perante tais argumentações busco apoio em (ANDRÉ, 2006, p. 39) quando afirma,

O estudo etnográfico do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Ampliando o entendimento em Geertz (2008, p. 15) ao declarar que os estudos do tipo etnográfico requerem uma “descrição densa”, “interpretativa”, visto que “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”

Ressaltando que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50) a *apreensão de significados*, é considerada elemento crucial para os estudos etnográficos, já que os investigadores na abordagem qualitativa estão interessados no sentido que as pessoas atribuem ao seu modo de vida, a sua cultura, a sua história. No referido estudo, afigura-se relevante compreender o significado da educação infantil do campo, tendo como prisma a cultura infantil, as relações estabelecidas entre criança-criança e criança- adulto.

Enfatizando que são crianças que vivem a experiência da infância conjugando brincadeira, interação com outras crianças com cumprimento de funções na comunidade familiar, desenvolvendo tarefas domésticas. Portanto, cabe-nos compreender que tais características não podem ser desconsideradas no contexto do estudo, por ser exatamente nesse contexto

específico e particular que a criança vai se constituindo como sujeito sócio-histórico, motivada pelo exercício de construção e reconstrução do pensamento e, conseqüentemente, visão de mundo.

Sintonizados com os fundamentos que tratam da educação infantil e conseqüentemente, com as concepções de infância e de criança, as questões referendadas nas diretrizes da educação do campo tem nos direcionado a intensos momentos de reflexão sobre a estruturação, organização e funcionalidade da educação infantil. Principalmente, ao que diz respeito a inserção dessa demanda no campo, o que ainda acontece, muito timidamente. Constatado no momento da escolha da escola para realizar a pesquisa, quando me deparei com a dificuldade de encontrar escolas do campo com educação infantil, da relação das escolas do campo repassada pelo coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Santana – SEME, pouquíssimas ofereciam esse nível de educação.

Contudo, a intensa circulação de idéias e proposições oriundas dos debates a cerca da problemática vivenciada pela educação infantil tem contribuído para o alargamento da compreensão dos conceitos que a circundam. E falar com a criança da educação infantil, na escola do campo, inserida no contexto amazônico, sugere um olhar atencioso as especificidades, as particularidades que compõe tal realidade.

Significa reconhecer as *infâncias* que convivem em meio a um jogo de contradições: de um lado uma imagem de criança inserida num espaço permeado de extraordinária diversidade cultural – elemento potencializador para o desenvolvimento da capacidade criativa; do outro, uma imagem de criança despojada do próprio direito de ser criança, do direito de viver como criança nas rodas das brincadeiras, nas traquinagens da meninice, na alegria de estar com outras crianças num simples banho de beira de rio. São vítimas de uma realidade que muitas vezes lhe rouba boa parte da infância, porque marcadas prematuramente pela exigência de horas de trabalho, acabando por suprimir o tempo de brincar, imaginar e criar – são as crianças trabalhadoras da roça, carvoeiras, pescadoras, aparadoras de açaí.

É interessante salientar que minha inserção no campo de pesquisa foi revestida de atitude de estranhamento, visto que predominava o desconhecido,

estava imersa num contexto “diferente” do meu. Exigindo-me, dessa maneira uma postura despida de idéias preconceituosas e/ou preconcebidas. Tal consciência, apresentava-se imprescindível para poder avançar em direção a descoberta do mundo da criança, sem desviar o olhar do fenômeno investigado. Há que se ter clareza que a relação à ser construída deve ser fundamentada na confiança e no respeito pelo *outro* (a criança) no entendimento da linguagem, na consideração pela legitimidade do pensamento infantil, na superação da concepção da criança como sujeito passivo, nos princípios éticos da pesquisa.

Com o pensamento sustentado nessas idéias, me posicionava diante da necessidade de melhor entendimento do conceito que respalda o processo de compreensão de cultura, para tanto recorro a Geertz (2008, p. 4), que assim declara,

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Em Brandão (2002, p. 172) encontra-se a compreensão de que “cada cultura possui em si o seu sentido e só a partir de sua compreensão é possível deduzir o significado de cada um de seus componentes e de suas relações internas e exteriores”.

Tomando como parâmetro essas definições pode-se aferir que a cultura na perspectiva etnográfica reflete a relação dinâmica dos sujeitos com o mundo, no fazer constante de significados, que vão compondo o quadro da realidade a partir das experiências compartilhadas nas relações entre adultos e crianças – relações intergeracionais e, neste sentido, interculturais.

As crianças fazem a cultura de modo interpretativo, com isso não se limitam a reproduzir linearmente a cultura adulta, pois não só a interiorizam como se tornam parte dela e contribuem para a reprodução cultural nas relações com adultos e entre seus pares, reforçando assim a concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo. (CORSARO, 2002).

Neste sentido, sem dúvida minha imersão por um período contínuo no contexto social estudado, facilitou sobremaneira na aproximação com as crianças e na verificação das situações cotidianas vivenciadas por elas, o que somente foi possível devido as orientações etnográficas que apontaram um caminho, que levaram ao entendimento do não dito, do não explicitado, do não evidenciado, já que tem esse papel de desvendamento da realidade, o que auxiliou-me de forma significativa, na compreensão das especificidades que permeiam a realidade sociocultural da comunidade rural, o que impulsionou-me a estudar os fenômenos de forma crítica e reflexiva.

Atentando para a observância que colocam Lüdke e André (1986, p. 5), que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações,” é que procurou-se analisar os significados culturais que emergiram das falas e dos comportamentos das crianças da comunidade rural, nas mais diversas atividades realizadas, não somente no ambiente da sala de aula, mas nas interações com seu pares através das brincadeiras, na relação com os adultos, na convivência do contexto escolar.

Com essa compreensão, Triviños (1987, p.122) me leva a perceber a relevância do entendimento das atividades desenvolvidas pelos sujeitos a partir do ambiente, do contexto no qual realizam suas ações,

O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados a luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

Elegi como sujeitos da pesquisa um grupo de 18 crianças de 05 anos de idade, esse grupo foi constituído pelas crianças que freqüentavam a turma do pré-escolar período da tarde da Escola Castelo¹⁸, na comunidade rural de Anauerapucu, no Município de Santana, no Estado do Amapá. Adotei como critérios para seleção das crianças participantes da pesquisa a entrega à

¹⁸ Nome fictício

pesquisadora da autorização¹⁹ assinada pelos pais ou responsáveis; autorização²⁰ assinada pela própria criança; a vontade da criança em querer participar da pesquisa; e o motivo de já terem vivenciado a experiência das outras etapas da pré-escola, o que pressupõe familiaridade e conhecimento sobre o contexto escolar.

Interessa ressaltar que utilizei a observação não como procedimento metodológico, mas como movimento de aproximação das crianças no decorrer das oficinas de múltiplas linguagens e no próprio dia-a-dia na escola, tais observações ganharam forma nos registros no diário de campo. Nesse contexto, considero as abordagens de Triviños (1987) quando diz que a observação permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, podendo assim apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Durante o período de 18/02 a 17/04/2010 frequentei a comunidade rural de Anauerapucu, desse período, todas as tardes durante 32 dias participei do cotidiano escolar das crianças, o que me proporcionou melhor conhecimento da dinâmica que permeia dentro e fora os espaços de sala de aula - as relações com os diversos segmentos da escola, a relação criança-criança através dos movimentos expressivos, a relação com os professores, com os funcionários; as brincadeiras entre pares; as conversas informais na hora do recreio; participei também das programações que aconteciam fora do horário de aula; andei pela comunidade; conversei informalmente com os moradores, com os pais das crianças, com o agente distrital, ou simplesmente observava a procura de indicadores do jeito de viver das crianças do lugar.

Em relação aos registros fotográficos valeu-se do que afirma Alves (2004), a fotografia é a composição de mosaico de informações através de imagens, parte da idéia de que imagem é narrativa. E Achutti (1997, p. 25), que diz que a fotografia com seu potencial narrativo-descritivo transmite ao leitor uma informação cultural a respeito do grupo pesquisado, aborda ainda que: “

¹⁹ Vide em anexo.

²⁰ Vide em anexo.

fotografias antes de serem cópias da realidade, são “textos”, afirmações e interpretações sobre o real”, configurando, dessa forma um importante elemento de análise na construção desse estudo. Já a gravação tem a função de captar sem recortes, sem interferência do adulto, na íntegra, as falas das crianças, proporcionando maior fidelidade as suas expressões, e a filmagem que tem a característica de gerar reações diferenciadas diante da imagem viva, dinâmica, pode significar interessante momento de troca de opinião, de participação, de narrativa.

Apropriei-me das idéias da entrevista semi-estruturada Laville (2000), como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos às questões fundamentais para trabalhar a entrevista coletiva com as crianças. O caráter flexível possibilita correções, esclarecimentos e outras adaptações que contribuem para a melhor compreensão do discurso dos entrevistados. As perguntas que compõem este tipo de entrevista resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos pais das crianças. Conforme Ludke e André (1986, p. 37) “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado”.

Valendo-me dos questionamentos levantados por Kramer (2002, p. 2), no que concerne questões éticas da pesquisa com crianças,

[...] os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitadas na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografia, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Que implicações ou impacto social têm os resultados de trabalhos científicos? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que freqüentam e que foram estudadas na pesquisa?

É que procurei utilizar os seguintes procedimentos éticos – em comum acordo com as crianças desenvolvi as etapas das investigações: a entrada no campo, a observação, exposição dos objetivos, realização das oficinas,

entrevistas coletivas, respeito pela opção da criança em querer ou não participar da pesquisa, as autorizações assinadas pelos pais ou responsáveis e também pelas próprias crianças, nomes fictícios²¹ escolhidos pelas próprias crianças a fim de resguardar suas identidades. Procurei também esclarecer às crianças sobre a divulgação das informações oriundas da pesquisa. Bem como foi dada oportunidade às crianças de ouvirem as gravações, de olharem as fotos tiradas pela pesquisadora e receberem as fotografias que elas mesmas produziram.

Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 55), “não basta que as crianças apareçam; é preciso descrição densa, cuidando para que as interpretações não sejam mais fortes que as falas”, então, meu compromisso científico foi fazer ecoar a voz das crianças do campo, o que indubitavelmente, me colocou frente à responsabilidade de fazer valer no processo de análise dos dados o respeito por sua fala, fazendo conhecer suas perspectivas sobre sua infância e a escola.

Dessa maneira, o trabalho de campo foi alicerçado pela conjugação de diferentes técnicas de produção de informações e de fontes variadas de dados, que assim constituíram o corpus empírico da pesquisa: As oficinas de múltiplas linguagens que serviram de canal aberto para a compreensão de como as crianças se percebem na infância com suas brincadeiras, com suas relações; Entrevistas coletivas que calçadas pelo lúdico revelaram os pensares ditos de forma leve e descontraída; as observações se configuraram como momentos oportunos de estarmos em contato com os ditos e não ditos das crianças, bem como suas interações com os pares e os adultos, registrados no Diário de Campo com intensidade reflexiva.

Porém, cabe-me esclarecer que a opção de trabalhar com diferentes técnicas serviu para “ampliação e enriquecimento da teorização e não como pretexto para justificar a falta de um caminho teórico definido” (ANDRÉ, 2006, p. 39).

Fundamentado no referencial teórico inicial levantei algumas categorias de análise: Infância, Criança, Educação do Campo e Educação Infantil do Campo que foram dando suporte à investigação.

²¹ Homem Aranha, Rainha, Barbie, Ben 10, Batman, Boneca, Big Big, Soldado, Bileu, Princesa, Branca de Neve, Katiana, Príncipe, Mocinho, De Cobra, Chocolate, Cinderela, Jacaré.

Essas categorias auxiliaram no processo de inferência e interpretação das categorias que foram submergindo das falas das crianças, sendo agrupadas em categorias maiores: Relação infância, Criança e brincadeiras; Escola, práticas pedagógicas, Educação infantil do campo; Relação criança-criança, Relação criança- adulto. Importa salientar que [...] “é esse movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos”. (ANDRÉ, 1996, p.61).

Para análise dos dados produzidos tomei como norte as orientações de Ludke e André (1986), depois de sucessivas leituras do material acumulado, procedi com sua divisão, a partir das categorias teóricas iniciais e das que foram surgindo no decorrer dos estudos, procurando detectar semelhanças e divergências. Considerando não somente ao que foi se apresentando explícito no material, mas desvelando “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (idem, p. 48).

Cabe destacar, que fiz a opção de utilizar no texto fragmentos do diário de campo (que chamo de EVENTO A) e das entrevistas com as crianças (que denomino de EVENTO B)

Assim, com intenção de me aproximar dos objetivos, da problemática, estruturei o texto da seguinte forma:

No primeiro capítulo, me dedico a situar o contexto do campo de estudo, trazendo como pano de fundo a caracterização sócio-cultural, histórica, econômica e geográfica do Município de Santana, seguido da contextualização da comunidade rural de Anauerapucu, da inserção no lócus da pesquisa e o perfil das crianças da comunidade.

No segundo capítulo, situo o percurso da pesquisa apresentando como desenvolvi o procedimento da metodologia investigativa com as crianças a partir das oficinas de múltiplas linguagens e de entrevistas coletivas.

No terceiro capítulo, procuro trabalhar os dizeres das crianças sobre Infância, referendando nos dados empíricos discorro sobre como as crianças vivenciam sua infância tomando com parâmetro de análise o próprio universo das culturas infantis que trazem como ponto fundamental as brincadeiras.

No quarto capítulo aponto para a discussão a respeito dos dizeres da criança sobre a escola, como as crianças desenvolvem suas relações com o

contexto escolar, com os seus pares e com os adultos, apresentando como essas relações se estabelecem a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo.

Como considerações finais, realizo algumas sínteses possibilitadas pelo estudo, indico algumas questões para reflexão, sobretudo em torno da importância de se fazer perceber a educação infantil do campo como questão profícua ao debate nas pesquisas com crianças do campo.

2.1 Metodologia Investigativa com Crianças

Ao adentrar na delicadeza que é fazer pesquisa *com* crianças, me deparei com vários desafios, que exigiram sensibilidade, imaginação, criatividade e a necessidade de um firme construto teórico, pois somente assim seria possível superar alguns obstáculos epistemológicos, que se fizeram presentes nessa pesquisa, e há que se dizer, se fazem presentes na prática de pesquisas com crianças, como aborda Sarmiento (2005): 1) o *adultocentrismo*, que são as memórias e lembranças que temos de nossas infâncias e que impossibilitam que possamos olhar as crianças no presente; 2) o *infantocentrismo*, que é a radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos; 3) o *uniformismo* que faz com que adultos não considerem a diversidade dos grupos infantis.

Com vista a superar tais obstáculos, o pesquisador deve adotar uma postura não meramente de observador, mas de um observador-participante, como recomenda os estudos com orientação etnográfica, ocasião em que o pesquisador precisa construir uma relação de confiança e aproximação gradativa com os sujeitos, subsidiada por procedimentos metodológicos criativos, como enfatiza Soares (2003) - 1) as que apelam à oralidade: entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão; 2) as que apelam à criatividade em termos de registro gráfico ou escrito: diários, ensaios ou registros do cotidiano; 3) as que apelam à utilização de recursos de multimídia: registros escritos de crianças com formato de ensaios, diários ou observações sobre o cotidiano das que dominam a escrita, uso de fotografia e vídeo

encarando as crianças como capazes de manusear e documentar com estes equipamentos suas representações sobre o mundo; 4) as que apelam à expressão dramática: uso de técnicas dramáticas, observações de situações de faz - de – conta.

Neste enfoque sugerido pela autora citada acima, a linguagem artística toma seu espaço como elemento de fundamental importância para dar vazão à expressão da criança. Por isso, pensou-se como estratégia metodológica explorar as múltiplas linguagens nas oficinas²².

Ao fazer a opção em considerar as crianças como protagonistas na referida pesquisa, assume-se o desafio de enveredar por uma área vista com cautela pelos pesquisadores, pois ainda predomina nas investigações científicas as vozes dos adultos em detrimento as das crianças. No entanto, mesmo diante dessa constatação, somos estimulados pela compreensão da criança como agente social, produtora de cultura. Conseqüentemente, dotada de plena capacidade para ser concebida como sujeito na construção científica, por isso que me propus a estudá-la no seu contexto, na sua experiência, na sua realidade.

Deste modo, o reconhecimento da especificidade de metodologia investigativa com crianças, tem desencadeado em procedimentos próprios por parte dos pesquisadores, como pode-se perceber nos seguintes trabalhos Honorato et al (2006), Martins e Bretas (2008), Gobbi (2005).

No texto “a vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças, Honorato et al (2006), discute criticamente o papel da vídeo-gravação como estratégia de registro. Parte do pressuposto de que “há ditos que não são pronunciados oralmente”, sendo portanto, a captação da imagem, considerada como rica fonte de elementos a serem analisados. Mas chama a atenção, dizendo que o pesquisador ao desvendar as culturas infantis através do registro em vídeo, não deve concebê-lo como apenas mais uma fonte oral, corporal e visual de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que significados e sentidos se manifestam em palavras, gestos e relações.

²² Melhor detalhado no item 2.1.1 Oficinas de múltiplas linguagens.

Utilizando como estratégia de aproximação para coleta da voz infantil - A “Malafala”, as autoras Martins e Bretas (2008), usaram de criatividade enchendo uma bolsa de palha com brinquedos artesanais (bonecos de pano, fantoches, brinquedos de madeira, etc.), tudo para atrair e encantar as crianças e assim conseguir ouvir suas falas, através da representação e simbolismo infantil, sobre uma escola de educação infantil da rede pública de Maceió.

Já Gobbi (2005), na sua pesquisa de mestrado “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, traz como proposta metodológica estudar a expressão das crianças de quatro anos de idade através do *desenho conjugado com a oralidade*, o que elas percebiam a respeito das relações de gênero num bairro da periferia paulista.

Recorre-se a Sarmiento (2004) para entender as possibilidades que podem ser vislumbradas nesse tipo de estudo através da criatividade e poder imaginativo do pesquisador, podendo adaptar seus instrumentos, explorar elementos imprevistos, levando em consideração os traços distintivos da cultura da infância, tais como ludicidade, fantasia do real, interatividade, reiteração.

Mesmo assim alguns limites se impõem, como pode-se notar na apresentação da obra “Por uma educação do Campo”, em que Arroyo, et al (2008, p.8) traz à tona instigantes e preocupantes dados,

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, *não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural (grifo nosso)*”

Maior ainda minha surpresa ao confirmar tais colocações, no momento das visitas ao banco de teses da Capes, não encontrando nenhuma pesquisa referente a educação infantil na escola do campo.

Aumentando dessa forma, meu interesse em privilegiar os que são colocados as margens das pesquisas - as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A escassez de produções nessa área é justificada pela dificuldade

enfrentada pelos pesquisadores – *da criança não falar*. Carecendo, portanto de maior esforço e empenho na busca por instrumentos metodológicos não convencionais.

O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: *as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que devem viver de favor*. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos (MARTINS, 1991, p. 53, grifo nosso).

Fortificando essa linha de pensamento encontra-se nas colocações de Arenhart (2003), importantes argumentações em relação à marginalização das crianças na produção científica,

Dentre tantos sujeitos considerados inválidos na escrita da história, especialmente na produção científica, as crianças são as mais marginalizadas. Esses sujeitos de pouca idade, num sistema social que se sustenta pela exacerbação da relação capital x trabalho, são as maiores vítimas, uma vez que lhes restam ainda menos alternativas para se libertarem da condição de profunda exclusão e dominação que tem marcado as relações sociais na sociedade capitalista. (p. 02)

Ao mergulhar nessa investigação *com* crianças não devo negar que fui provocada pelo desejo e vontade em quebrar dois paradigmas instaurados pela modernidade, e que perpassam minha inquietação no estudo - o das crianças como *in fans*, ou seja, aquelas que não falam; e dos sujeitos do campo como *jeca tatu*, ou seja, os incapazes. No entanto, durante o processo de investigação, foi-se delineando claramente o grau da responsabilidade ao qual estava me propondo, pois adotar uma postura investigativa de tal porte, exigia sensibilidade aguçada, olhar arregalado, ouvidos atentos, ou como diz Tonucci (1997) “orelha verde”, para poder construir com propriedade as categorias que foram emergindo dos ditos e não-ditos.

Um dia num campo de ovelhas
vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
a fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
 de um menininho tenho orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 o que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
 compreendo sem dificuldades o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas
 me disse no campo de ovelhas.
 “O Homem de orelha verde” (TONUCCI, 1997, p. 13)

Assim, submersa nesta reflexão, fui levada a admitir quão importante deve ser a construção da sensibilidade pelo pesquisador diante do desafio da pesquisa que exige *orelha-criança* para descobrir *sem dificuldades o sentido oculto*, ou seja, ouvir a criança numa posição de igualdade, não de superioridade que privilegia a perspectiva adulta. Porém, procurando respeitar a idéia de que a criança vê o mundo dentro da sua própria lógica e assim deve ser compreendida.

Aproveitando essa discussão, é particularmente interessante observar, os relatos que desenham a aproximação da pesquisadora com às crianças – no primeiro dia sentei-me numa cadeira disponível na lateral da sala, fiquei ali, olhando o que as crianças estavam fazendo. De longe me olhavam curiosas, mas não demorou muito para acontecer a primeira aproximação. Não vou omitir que fui tomada de surpresa com a reação das crianças diante de uma estranha, porque logo no primeiro dia vieram até mim sem receios, fizeram perguntas, pediram para olhar as fotos que me viram fazer da escola, me abraçaram. Posso dizer que me senti a vontade, porque percebi que as crianças eram carinhosas, receptivas e falantes, o que me deixou menos apreensiva diante do que me esperava na pesquisa de campo. O evento abaixo aponta para essa situação vivenciada.

EVENTO A1

Katiana²³: *tu sabe onde eu moro?*

Pesquisadora: *não! Aonde é?*

Katiana: *é lá na ponte, perto do rio. [e as indagações prosseguiram]*

Katiana: *tu tem filho?*

Pesquisadora: *não, mas tenho um monte de sobrinhos.*

²³ Nome fictício seguindo o procedimento ético da pesquisa.

Katiana: *tu tem celular?*

Pesquisadora: *Sim! Tenho, você quer ver, tirei da bolsa e mostrei à ela.*

Katiana: *tu vem amanhã?*

Pesquisadora: *Venho! Vou ficar aqui com vocês vários dias.*

Katiana: *como é teu nome?*

Pesquisadora: *Marisônia*

Ouvindo a conversa, Boneca também se aproximou para me informar que ela tem uma casa no rio, que o irmão dela está com catapora e que a mãe dela comprou uma calcinha nova para ela, baixando o short para me mostrar. Menino²⁴, Homem Aranha e Ben 10 vieram até mim, não para falar algo, mas para simplesmente me dar um abraço, entendi a mensagem: seja bem vinda!

Daí em diante me senti completamente acolhida, solicitada, percebida pelas crianças, olhavam para mim demoradamente ou por alguns instantes, sorriam, me recebiam na porta da sala abraçando minhas pernas, pois não esperavam que eu me abaixasse, ficavam recostados em mim, pegavam nos meus óculos, nos meus cabelos, seguravam minha mão, tudo isso somado a disponibilidade para a escuta fez com que a aproximação fosse sendo construída no convívio do dia-a-dia.

No entanto, elejo dois momentos que naturalmente foram se estabelecendo como tempo privilegiado para estreitamento de nossas relações: a hora do recreio, e o momento das frequentes saídas da professora da sala de aula, deixando-me sozinha com as crianças. Enquanto eu permanecia sentada na “minha” mesinha (que coisa desproporcional para o meu tamanho) ,mas que teve extraordinária compensação, devido a visão proporcionada à criança de que eu era alguém, que de repente, parecia do tamanho delas, portanto, acessível, alcançável, porque podíamos nos olhar nos olhos, porque podiam chegar aos meus ouvidos para me contar segredos - confidências de criança – ou simplesmente porque podiam sentar no meu colo, ou se apoiar no meu ombro, então, como em passe de mágica a mulher alta, tornava-se do tamanho de uma criança, acredito que isso fez com que me vissem como *igual*, logo podiam confiar. Interessante que as crianças viam naquele encontro oportunidade propícia para me presentear, contar histórias, falar do cotidiano, mostrar brinquedos que traziam de casa, fazer perguntas. O evento a seguir descreve o que caracterizo como momentos de entrosamento com a pesquisadora:

²⁴ Sendo assim denominado porque mudou de turma antes de ser feito a escolha dos nomes fictícios, no entanto, o mantive na construção do texto porque demonstrou interesse e vontade de participar da pesquisa.

EVENTO A2

Algumas crianças me olhando de longe com sorriso maroto, fazendo mímica, mas eu não entendo, aguardam o momento de se aproximar, finalmente, professora sai da sala, lá vêm elas, tem muita coisa para falar, afinal de contas, foi um feriado prolongado em Macapá, dia do padroeiro da cidade - São José.

Katiana - *Eu já aprendi a fazer igual tu!*

Pesquisadora: *o quê?*

Katiana: *“Essa letra aí” [apontando para o meu diário de campo]*

Boneca: *Deixa eu escrever no teu caderno? Tu tem duas canetas, é?*

Pesquisadora: *deixo... coloquei numa página em branco. [começou a rabiscar]*

Pesquisadora: *o que você está escrevendo aí?*

Boneca: *carneiro.*

Chocolate: *Teu nome começa com que letra? [soletei meu nome]*

Chocolate: *Como é teu nome? [respondi Marisônia]*

Chocolate: *Ah! Sim. Eu não lembrava do teu nome lá em casa.*

Pesquisadora: *Porque? Tu falas de mim lá na tua casa?*

Chocolate: *Eu falo!*

Chocolate: *Toda vez eu esqueço o teu nome. Eu vou ficar falando teu nome até dormir Marisônia, Marisônia, Marisônia...*

Branca de Neve: *Marisônia até dormir! Marisônia tu vai dormir com ela? [falou rindo, gozando da colega].*

Conforme evento A2 em clima de intimidade nossos vínculos iam se estabelecendo. Assim como eu tinha interesse de saber sobre quem eram aquelas crianças. Elas também demonstravam interesse em saber quem eu era, e se sentiam muito a vontade para me fazer perguntas, a partir do laço de confiança que se estabeleceu entre nós. Que bom! eu já não era mais uma total estranha naquele meio.

Então diante dos acontecimentos me tornei muito próxima das crianças, porém, atenta ao necessário estranhamento, fundamental na realização da pesquisa, com o firme entendimento de “que deveria ter um olhar suficientemente próximo para compreendê-las; mas, ao mesmo tempo, suficientemente afastado para analisá-las” (LEITE, 1996, p. 78).

Em relação a opção em realizar a pesquisa no contexto do campo, expressa como intencionalidade trazer à tona pertinentes reflexões sobre as relações significativas para a formação da criança dentro de uma perspectiva histórica e cultural dos contextos amazônidas. Visando contribuir também com propostas que venham instituir mecanismos para um redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios e necessidades da criança na Amazônia Amapaense.

Nessa perspectiva, as oficinas de múltiplas linguagens como espaço de favorecimento das interações e criatividade das crianças, nos fizeram

vislumbrar possibilidades de reconhecimento do processo de formação e desenvolvimento da criança dentro de uma correlação escola - tempo e espaço da infância.

2.1.1 Oficinas de múltiplas linguagens

Com intenção de mobilizar diversas atividades expressivas com as crianças e assim perceber como vivenciam suas experiências infantis foi que planejei as oficinas de múltiplas linguagens, me apoiando nas considerações de (GOBBI, 2010, p.2)

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Dessa forma, desenvolvi a Oficina I com o tema gerador – A Escola, a partir do seguinte planejamento, no primeiro momento fiz uma dinâmica de apresentação chamada - exclamação com o corpo, onde: 1) O grupo de crianças foi disposto em roda; 2) De forma espontânea uma criança de cada vez ia para o centro da roda e falava quem era, e, exprimindo-se com o corpo, faziam gestos, uns dançavam, outros pulavam, viravam carambola; 3) Em seguida entreguei às criança o crachá com o seu nome, dizendo que este seria usado em todas as oficinas, que se levassem para casa deveriam trazer de volta.

Já no segundo momento, nos sentamos no chão, dispostos em círculo. Fiz leitura de duas histórias, a primeira criada pela minha sobrinha Thays (10 anos), intitulada como *cinco amigas na escola*²⁵. Vale ressaltar, que a iniciativa da Thays deu-se em decorrência das frequentes conversas que eu tinha com ela sobre o dia-a-dia com as crianças, o que acabou gerando interesse em

²⁵ Vide em anexo.

querer conhecê-las²⁶ e iniciativa própria em escrever uma história, que ao me entregar pediu que fosse levada no dia da oficina; a outra história tinha como título o “Cavalinho Notável”, as duas faziam referência ao cotidiano escolar. Em seguida, pedi que as crianças de forma espontânea fizessem comentários do que mais tinham gostado nas histórias contadas, porém poucas crianças quiseram falar, o que me impulsionou a passar logo para a etapa seguinte: socialização das fotografias produzidas pelas crianças em mural, conforme (fotografia 07)



Fotografia 07: Mural de fotos produzidas pelas próprias crianças.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 17/03/2010.

A opção de trabalhar com fotografia feita pela própria criança (atividade realizada antes da oficina I) teve como propósito verificar a concepção da criança sobre a escola, o que elas privilegiavam como imagem representativa dessa concepção. As perguntas que encaminharam tal atividade foram as seguintes: 1) O que você mais gosta na escola? 2) O que você menos gosta na escola? E as escolhas das crianças versaram sobre os seguintes registros fotográficos. Conforme mosaicos abaixo:

²⁶ O que ocorreu por ocasião da festa da páscoa na escola, levou presentes para as crianças, conversou com elas, interagiu. Disse-me que ficou muito contente em conhecer as crianças de que eu falava tanto.

O que mais gostam na escola:



Fotografia 08: Fotografias produzidas pelas próprias crianças.
Fonte: As crianças, 24/02/10; 01/03/10; 02/03/10.

O que menos gostam na escola:



Fotografia 09: Fotografias produzidas pelas próprias crianças.
Fonte: As crianças, 24/02/10; 01/03/10; 02/03/10.

Com a ressalva de que fiz a opção de não explorar durante a oficina a pergunta (2) para não expor as crianças, por dois motivos: primeiro, percebi

que as crianças não se sentiram a vontade para responder tal perguntar; segundo, a professora permaneceu na sala durante a realização da oficina.

Para dar melhor encaminhamento a atividade supracitada, dividi a turma em três grupos²⁷.

Ao sair com o 1º grupo de crianças, sentei no pátio da escola e expliquei passo a passo o que íamos fazer, tive o cuidado de ensinar a cada criança como manusear a câmera fotográfica, em seguida os pequenos saíram pela escola registrando “o que mais gostavam na escola”, sem nenhuma interferência do adulto, faziam suas escolhas. Devo ressaltar que como experiência inaugural foi muito interessante e motivador, porque senti por parte das crianças boa aceitação, muita curiosidade e grande vontade de explorar a novidade, tanto que todas ao mesmo tempo queriam a máquina, demonstrando impaciência para esperar sua vez, exigindo-me habilidade para contornar a euforia. Mas, como estavam em número reduzido (grupo de sete crianças), consegui contornar a situação tranquilamente. Depois das fotos produzidas, pediam para olhar como tinha ficado, nessa altura todos se amontoavam ao meu redor e comentavam “*essa é minha*”, “*essa é minha*”, empolgadas com o que tinham realizado.

Com os grupos posteriores nossos procedimentos ganharam contornos de aprimoramentos, decorrente evidentemente das habilidades adquiridas na experiência com o primeiro grupo, o que nos garantiu significativos progressos na realização da atividade.

Os dias que antecederam a Oficina I (momento em que as crianças teriam acesso as fotos), foram de insistentes cobranças para olhar as fotos, perguntavam repetidamente se eu já tinha revelado, então sob pressão das crianças, resolvi fazer uma prévia do que estava planejando trabalhar na oficina, e o resultado foi bastante animador, visto que as crianças não foram indiferentes a novidade, muito pelo contrário, assumiram com entusiasmo o papel de atores principais na brincadeira *séria* de fazer fotografia.

Então, aproveitando a ausência da professora em um dia de aula, pedi autorização da direção para ficar com a turma, pois queria mostrar as fotos para as crianças e já iniciar uma conversa sobre essa experiência, assim como

²⁷ Descritos no capítulo 4

sondar suas impressões, e a primeira reação das crianças foi de levar as fotos para casa, como pode-se verificar no evento a seguir:

EVENTO A3

Espalho todas as fotos sobre a mesa. As crianças olham, identificam qual fizeram, pegam uma foto qualquer e tentam adivinhar quem foi o fotógrafo, quando não sabem perguntam. E várias vezes perguntam se podem levar para casa. Alguns já até imaginam aonde irão colocá-las. Pergunto se gostaram de fazer as fotos, todos respondem que sim; se já haviam feito isso antes, apenas uma criança responde que bate foto no celular do pai.

Katiana: Olha eu aqui professora

Branca de Neve: Eu bati essa, professora

Chocolate: Eu vou levar quatro lá pra casa

Bileu: E eu vou levar tudinho lá pra minha casa

Branca de Neve: Aí! a Bileu vai colar tudinho na casa dela

Bileu: Amanhã, eu vou dá pro papai agasalhar [guardar]

Katiana: Eu vou levar minha foto

Rainha: Eu vou colar lá em casa, na parede.

No evento A3 as crianças demonstram plena consciência de que tem direito em levar as fotos para casa, tal posicionamento pode ser percebido na afirmativa “*eu vou levar*”, é como se fizessem a relação - eu fiz a foto, logo tenho direito sobre ela – o que não deixa de ser verdade se considerarmos que ao oferecermos às crianças oportunidades de escolha com independência e autonomia, estaremos também estimulando o senso de responsabilidade e decisão.

Ainda com intenção de instigar as crianças sobre o que pensam sobre a escola, desenvolvi uma dinâmica onde cada criança deveria escolher uma carinha triste ou feliz (expressando sua própria fisionomia quando vai para a escola). Na oportunidade as crianças eram perguntadas sobre a sua relação com a escola.²⁸

As carinhas deveriam ser colocadas dentro de um barco de dobradura de papel feito pela própria criança, pelo menos essa era minha intenção, que fizessem barco, por ser um elemento constituinte da cultura da criança da comunidade, no entanto, não foi o que ocorreu, as crianças foram ditando suas escolhas, conforme seus interesses e imaginação. Como vemos no evento a seguir.

²⁸ Detalhamento no capítulo 4

EVENTO A4

Big Big: Quero fazer avião!

Rainha: Parece uma casinha!

Homem Aranha: Eu vou fazer chapéu

Soldado: Olha o barquinho professora

E assim íamos desenvolvendo a expressão artística, a coordenação motora das crianças da pré-escola, quando não conseguiam fazer com facilidade a dobradura me pediam ajuda ou recorriam para as outras crianças, conjectura-se que naquele momento o importante para elas era cumprir com que havia sido sugerido como pré-condição para poder participar da brincadeira, tanto é, que quando sentamos na roda, conforme fotografia 10, para desenvolver a dinâmica, todas as crianças estavam de posse de suas dobraduras.



Fotografia 10: Oficina I com as crianças.

Fonte: Marisônia M. Pamphilio, 17/03/2010.

Em relação a oficina II, procurei investigar o tema – Criança / Infância; Relação com os pares. Havia planejado para o primeiro momento: Apresentação de teatrinho sobre historinha do sítio do pica-pau de Monteiro Lobato, no entanto, não ocorreu, por conta da dispersão das crianças, que ficaram simplesmente alucinadas com os espaços montados na sala de aula, principalmente o dos brinquedos.

Em face da euforia das crianças, fui obrigada a alterar o planejamento e decidi fazer a oficina II em dois dias, decisão aceita e endossada por todos.

Ficando, dessa forma o primeiro dia apenas para reconhecimento dos espaços, o que detalharei a seguir.

No espaço da maquiagem/dramatização (fotografia 11), pode-se ver o menino dando vazão à imaginação, caracterizando-se com objetos tipicamente masculinos boné com a aba para trás, óculos escuros, se olhando no espelho, num gesto de imitação do adulto. No RCNEI (1998), encontra-se importantes considerações sobre a função do espelho na sala de aula da educação infantil, como instrumento para construção da identidade da criança, visto que a partir das brincadeiras que desenvolve em frente a ele, começa a reconhecer sua imagem, bem como suas características físicas pessoais. Nesse contexto concorda-se com (FRIEDMANN,2005, p.88) quando declara que “no brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes”.



Fotografia 11: Menino no espaço da maquiagem/dramatização.
Fonte: Marisônia M. Pamphylío, 26/03/2010.

O Espaço da leitura (fotografia 12) foi pouco freqüentado, sinalizando a falta de interesse pela leitura, reflexo da não propagação desse hábito no próprio cotidiano da sala de aula, o que acaba gerando distanciamento da criança com essa prática. Para melhor compreender a importância da leitura na educação infantil, busca-se em (FREIRE, 1989), a argumentação de que a leitura do mundo precede a leitura dos textos, significando, portanto, que deve

ser oportunizado a criança a leitura do seu contexto, ou seja do seu mundo, da sua realidade, o que pode perfeitamente ser feito articulado com as mais diversas formas de leitura – gibis, poesias, contos, livros de histórias etc.



Fotografia 12: Menina explorando o espaço da leitura.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

Em contrapartida, o espaço dos brinquedos (fotografia 13) foi o espaço mais requisitado pelas crianças, nesse momento percebi o quanto as crianças valorizam o ato de brincar, vivenciando experiências e descobertas permeadas de sensibilidade, sociabilidade, imaginação e criação, e que é na brincadeira que a criança se percebe como criança, se realiza como criança e que pode aproveitar verdadeiramente o tempo da infância. Confirmando-se, portanto, o que preceitua o RCNEI (1998, p. 22) quando diz que “o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”.



Fotografia 13: Crianças visitando o espaço dos brinquedos.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

O espaço das artes (fotografia 14) também mexeu com a atenção das crianças, que misturaram cores usando tinta guache, pintaram com dedo, com pincel, com lápis de cera, com lápis de cor, moldaram objetos com a massa de modelar, enfim experimentaram múltiplas possibilidades de criação e diversão.



Fotografia 14: As crianças explorando os materiais do espaço das artes plásticas. Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

As crianças ficaram à vontade para livremente escolherem a área²⁹ de maior interesse, o que gerou predileção por uns espaços em detrimento de

²⁹ Termo utilizado pela autora Sônia Kramer, no livro “Com a Pré-Escola nas Mãos”

outros. Mesmo assim aproveitei esse momento para observar, sentir a reação das crianças frente aquela grande novidade “conversando com elas, fazendo perguntas e problematizando as experiências ou brincadeiras que estão realizando”. (KRAMER,1997, p. 77)

Devo destacar que foi excepcional a interação das crianças com o espaços das oficinas, tanto é, que mesmo encerrando-se o tempo para ficarem na sala, não queriam saber de ir embora para casa. Verifiquei também que devido ao envolvimento das crianças na recreação e diversão dos espaços, não corresponderam satisfatoriamente as minhas perguntas, queriam mesmo era saber de aproveitar ao máximo o tempo para brincar. Todavia, como tínhamos mais um dia de oficina, resolvi observá-las e esperar com paciência para ouvir suas falas sem forçá-las.

Em decorrência do que havia ocorrido no dia anterior (concentração das crianças em apenas alguns espaços), iniciamos as atividades do segundo dia da oficina II conversando sobre o que estavam achando da sala com aqueles espaços, se estavam gostando, se não seria legal formar grupos para visitar cada espaço, trocando em seguida com outros grupos. Inicialmente minha sugestão foi aceita, mas não por muito tempo.

Agora falando do espaço da maquiagem (fotografia 15) reuniu quase todas as meninas que empolgadas e curiosas, se pintavam, penteavam os cabelos, passavam perfume; experimentavam sapatos, bijuterias, óculos, e falavam com os pares e com o adulto (pesquisadora).



Fotografia 15: Crianças brincando no espaço da maquiagem/dramatização.
Fonte: Marisônia M. Pamphylío, 26/03/2010.

EVENTO A5

Branca de Neve: Olha professora! Pinteí minha unha

Branca de Neve: Isso aqui é pra passar no rosto, professora?

Branca de Neve: Eu não sei professora me maquiar com aquela coisa de olho

Branca de Neve: Eu vou maquiar a boneca também

Katiana: Ei! Eu tô bonita? [toda maquiada]

Pode-se perceber no evento A5, que as crianças puderam exercitar sua auto-estima, sua capacidade criativa, brincando como provavelmente brincam em casa (com os pertences dos adultos), o que fez com que ficassem bastante a vontade para imitar ações constituintes da sua própria realidade.

Para valorizar a brincadeira no espaço da maquiagem, organizei um desfile com as meninas maquiadas. Foi válido a iniciativa porque estimulou a interação das crianças, a inserção no grupo, como no caso da menina Boneca que vive situações de exclusão na sala de aula, no entanto, na oficina pôde vivenciar situações de troca com os pares, aceitação, acolhida e afetividade.

O espaço das sucatas (fotografia 16) na imaginação das crianças tornou-se uma baiúca³⁰. Então, naturalmente surgiu a idéia de montar uma encenação, eu fiz o papel da vendedora, e as crianças compradores, então com notas de dinheiro (de brincadeira) na mão vinham fazer suas compras, foi

³⁰ Como é chamado um pequeno comércio na comunidade.

divertido, criativo e engraçado, porque no momento que escolhiam o produto faziam logo a correlação sucata - imaginação, como nesse evento:

EVENTO A6

Rainha: *“dá pra cortar a garrafa e fazer um brinquedo legal”* [ao comprar de brincadeira uma garrafa pet]



Fotografia 16: As crianças e a pesquisadora brincando de fazer compras no espaço das sucatas.

Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

A partir do evento A6, constata-se que no universo da brincadeira do faz-de-conta, as sucatas vão ganhando forma de brinquedos mais plurais, visto que nas mãos das crianças coisas simples como latas, garrafas, embalagens, cabo de vassoura, vão sendo reapropriados com criatividade, reinventados com encantadora imaginação. Para Vygotsky (1991) a situação imaginária é um dos elementos fundamentais da brincadeira, e vai mais a fundo explicando que:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado [...]. (p.111)

Dessa forma, a criança em contato com a sucata (objeto), mobiliza seu pensamento projetando naquele objeto sua ação para transformá-lo em brinquedo. Nesse momento a criança vai construindo no plano das idéias a representação que quiser mergulhada no prazer de descobrir e na satisfação de criar.

Assim sendo, ficou evidenciado tanto no dizer, como nas ações das crianças a importância e valorização que atribuem a brincadeira no espaço da escola de educação infantil.

2.1.2 Entrevistas Coletivas

Diante dessa constatação, senti necessidade de esticar a *orelha verde* dessa vez com o encaminhamento das entrevistas coletivas motivadas pela brincadeira, para tanto, dividi a turma em 3 grupos, sendo 2 grupos com 5 crianças, e 1 grupo com 7 crianças. Sendo 45 minutos para cada grupo, o que realizamos em três dias. Os grupos eram liberados da sala de aula para as entrevistas. Escolhi a biblioteca da escola como local para realizar as entrevistas, pela tranquilidade (já que era uma sala que eu via sempre fechada) e disponibilidade de alguns jogos e brinquedos, que foram explorados pelas crianças, como pode ser visto na fotografia 17.



Fotografia 17: Entrevista coletiva na biblioteca da escola.
Fonte: Marisônia M. Pamphylío, 29/03/2010.

Bem, enquanto brincávamos, eu ia conduzindo o diálogo com as crianças sobre as perguntas que não tinham sido contempladas nas oficinas.

1. Você brinca na escola?
2. Do que você gosta de brincar?
3. O que acha de ser criança?
4. É legal ser criança?
5. Você brinca com seus colegas?
6. Em que lugar você gosta de estar com os colegas?
7. Você gosta de morar em Anauerapucu?
8. O que você sente em relação à escola?
9. Por que você vem para a escola?
10. Por que você estuda?
11. A escola é importante para você?
12. Qual a diferença entre a escola e a sua casa?
13. Se você fosse diretor (a) da escola, como seria?

Indico como ponto comum entre as oficinas e as entrevistas, a disponibilidade que as crianças tiveram para a brincadeira. Com as seguintes

diferenciações – enquanto nas oficinas as crianças pouco responderam ao que eu perguntava de tão envolvidas com os objetos, com as outras crianças; nas entrevistas, mesmo brincando falaram mais. Agora, algumas considerações devem ser feitas: as vezes algumas respostas não correspondiam ao que tinha sido perguntado, mas deu para obter as respostas que precisava, devo dizer que me senti entrevistada, já que as crianças também me faziam perguntas. Posso considerar que foi uma experiência alegre, interativa e recheada de falas que expressam intensamente a espontaneidade das crianças, detalhadas nos capítulos 3 e 4 dessa dissertação.

3 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RURAL DE ANAUERAPUCU SOBRE INFÂNCIA

Neste capítulo procuro discutir a categoria Relação Infância, Criança e Brincadeiras que emergiu a partir dos dados produzidos na pesquisa empírica. Nas falas das crianças, sujeitos da pesquisa, constatou-se que a concepção de infância está vinculada a brincadeira.

A partir desta constatação, discorro sobre como as crianças da comunidade rural de Anauerapucu vivenciam sua infância tomando com parâmetro de análise o próprio universo das culturas infantis que trazem como ponto fundamental as brincadeiras.

3.1 Relação Infância, Criança e Brincadeiras

É importante considerar que a idéia de infância nem sempre existiu da mesma forma, Kramer (2006, p. 19) diz que a infância,

[...] aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade.

Dentro de um entendimento que supera a visão unicamente cronológica, biológica do sentido de infância, Kuhlmann (1998), nos apresenta a seguinte definição:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes, de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16)

Posso aferir que ao analisar a infância, deve-se fazê-la como elemento situado no tempo-espaço histórico e social, caso contrário, há sérios riscos de enveredarmos por caminhos que levam a uma visão unilateral da história, de forma linear, pronta, acabada, conseqüentemente, a uma visão simplista de criança.

Conforme Kramer (2006), definir criança vai muito além do que simplesmente tomar como parâmetros elementos de classificação quanto à faixa etária ou características de diferenciação em relação aos adultos. Mas ter claro, suas múltiplas relações no contexto histórico.

Sendo também necessário o entendimento a respeito do sentimento e valorização da infância sob fortes influências das modificações políticas e econômicas que mobilizam as estruturas sociais de determinado período histórico.

Portanto, a idéia da criança como ser abstrato, crianças tidas como iguais, é demasiadamente vago e precisa ser superada:

Um conceito de criança abstrato, de “cunho humanista”, contrapõe-se um conceito de criança único, pretensamente científico, ficando estabelecida uma falsa dicotomia. Falsa porque em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família (KRAMER, 2006, p.23).

Ficando evidenciado que a explanação sobre a construção do conceito de infância carece de um olhar sobre a história, e alguns traços marcantes que perpassam essa construção encontrar-se na Idade Média, a partir da obra **História social da criança e da família**, do historiador francês Philippe Áries, que servirão como elementos de análise às implicações que se apresentam na atual realidade da criança.

Áries, desponta como o precursor da história da infância, ao desenvolver estudos utilizando-se de variadas fontes como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos para tratar da representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

O autor partindo de relatos de textos do período pesquisado, destaca como era considerada a infância na época, que relacionavam a infância a primeira idade, ao surgimento dos dentes, tendo o período estabelecido do nascimento da criança até os sete anos, [...] “e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras” [...] (ARIÈS, 2006, p. 6). A infância além de ser caracterizada como ausência da fala, era designada como etapa da vida onde a criança era desprovida de razão, cabendo a capacidade de pensar ao adulto.

A história contada por Áries (2006) nos revela a criança como um adulto em miniatura, isso se evidenciava não somente no vestuário, mas na participação considerada como normal em todo tipo de conversa, sem nenhum impedimento, no tratamento jocoso dado as questões sexuais, com linguagens grosseiras, ações e situações de desrespeito à criança, o que para época era considerado natural. A vida cotidiana da criança estava totalmente misturada a vida cotidiana dos adultos. As meninas eram treinadas à serem adultas, sua aprendizagem era voltada as atividades domésticas, já que eram prometidas em casamento muito cedo, aos seis anos de idade.

Há que se mencionar o surgimento do *sentimento de paparicação* - a criança que era vista pela família como um bichinho de estimação que servia para alegrar e animar a casa – “a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, originariamente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas.” (ARIÈS, 2006, p.100).

Dos eclesiásticos ou dos homens da lei, proveio o *sentimento de disciplina* e racionalidade de costumes:

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado na infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar (ARIÈS, 2006, p.105).

Nesse mesmo cenário surge também o sentimento de indiferença em relação à morte das crianças, marcados pelo alto índice de mortalidade, de práticas de infanticídio e falta de referências de afetividade materno, como

pode-se apreender nessa passagem em que uma vizinha, mulher de um relator, tranqüiliza uma mulher inquieta, mãe de cinco ‘pestes’, e que acabara de dar a luz: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’ [...]” (ARIÈS, 2006, p. 22) ; as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual - Montaine: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero.” (idem).

Mudanças referentes ao trato com as crianças, serão percebidas no Século XVII, através de iniciativas dos poderes públicos e da igreja, que resolvem abrir os olhos para o infanticídio, com a cristianização dos costumes nova sensibilidade e representação mais sentimental instaura-se sobre a criança.

Segundo Kulmman (1998), há que se problematizar a idéia de que a preocupação com a história da infância seja derivada especificamente da obra de Ariès, ou que tenha surgido apenas naquela década. Visto que, a visão do desenvolvimento histórico linear identificado na obra de Ariès não pode ser transposto para outros contextos, simplesmente fazendo-se correspondência entre períodos históricos diferenciados, posto que a história não pode ser trilhada por um caminho reto.

Enfatiza também que não se pode generalizar a inexistência do sentimento de infância em tempos antigos ou na Idade Média, já que:

[...] Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. [...] A multiplicação da pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. [...] (KULMMAN, 1998, p. 22).

No entanto, Sarmiento (2007) argumenta que uma das razões que levaram Ariès a afirmar a inexistência do “sentimento da infância” até a modernidade decorre justamente do surgimento tardio de referências históricas à infância. E justifica dizendo que são apenas referências autobiográficas, onde a infância aparece contada, diga-se de passagem, pelo adulto. Comenta

também a respeito de registros dispersos em testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas que assinalam a presença de crianças no passado. O que leva o autor a acrescentar a essa ausência a aproblematicidade do conceito de infância na construção científica de uma ontologia social. A Infância na perspectiva do autor é o “ser em devir” e dentro dessa condição de transitoriedade “se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à idéia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida”. (SARMENTO, 2007 p. 26).

Outra observação relevante levantada por Kulmman (1998) refere-se a utilização do diário da educação de Luís XIII – representante da nobreza, como fonte de pesquisa, priorizando-se, dessa forma um sentimento de infância segundo a visão da burguesia, em detrimento as fontes históricas populares, acabando por refletir em poucos registros sobre a infância da classe popular, o que “geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança” (KULMMAN, 1998, p. 23).

[...] Não são apenas as classes populares que não tem registros diretos das crianças. As fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. (KULMMAN, 1998, p. 30)

A esse respeito o autor sinaliza positivamente sobre as possibilidades de pesquisas que busquem primar com as potencialidades de uma perspectiva de investigação que priorize uma maior aproximação ao ponto de vista da criança. Nesta perspectiva, ao propor estudos com as crianças do campo, sou remetida ao comprometimento, engajamento em procurar, pelo menos, amenizar o peso da negligência histórica que vem, com disse anteriormente Sarmiento (2007) “marginalizando” o universo infantil.

Resgatando a discussão em relação as controvérsias levantadas sobre os estudos de Ariès, é interessante salientar, que estes, indubitavelmente trazem consigo importantes contribuições aos que se empenham em construir a história da infância - ao instaurar um novo olhar sobre a afirmação histórica e

social da infância. Encontro em Sarmiento (2007, p. 27) sustentação para tais colocações, quando diz que a obra de Ariès é considerada como uma “[...] referência incontornável, a ponto de, alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa [...]”. Relaciona também algumas questões que na sua visão tornaram-se possíveis, depois de Ariès. Acho pertinente descrevê-las: a) que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre / com as crianças? b) De que modo a emergência ou as mudanças na concepção de infância alteraram as condições sociais de existência na sociedade? no seu conjunto? c) Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? d) Que peso têm essas concepções, quais são os seus vectores de transformação e de mudança? (SARMENTO 2007, p. 27-28).

Mas, antes de qualquer estabelecimento de semelhanças ou diferenças em relação aos estudos sobre a infância, é prudente observar que a concepção de infância não pode ser considerada isolada das determinações ideológicas que perpassam costumes, tradições, valores que ditam ou ditaram determinada época histórica.

Seguindo esse encaminhamento, coloca-se em evidência alguns posicionamentos que, de repente, pode ser entendido como uma visão crítica da infância, contemplados nos seguintes questionamentos - que concepção de infância permeia o mundo globalizado da pós-modernidade? Quais são as especificidades da educação infantil do campo? Quais são as responsabilidades da sociedade e do Estado diante das crianças? Que indiscutivelmente pontuam como questões referenciais junto aos debates concernentes as conquistas de políticas públicas realmente voltadas para a melhoria do atendimento da criança do campo.

No entanto, em interface aos questionamentos citados acima esboça-se a realidade que marca a imagem da criança da sociedade moderna e seus inúmeros fatores que nos remetem a pensar na preocupante situação da infância no Brasil, quais sejam: crianças abandonadas; crianças vítimas de exploração dos adultos; crianças vítimas de doenças e de maus tratos;

crianças desprovidas dos direitos mais elementares como: casa, comida e escola; crianças sem perspectiva de vida porque vivem a realidade da exploração do trabalho infantil; crianças vítimas da exploração sexual; crianças envolvidas no mundo da criminalidade; enfim, são crianças impedidas de viver com dignidade, de ter seus direitos à cidadania garantidos.

No outro extremo se apresenta uma realidade não menos preocupante, oriunda das manifestações resultantes das exigências da sociedade moderna, quais sejam: a sobrecarga de responsabilidades impostas às crianças (curso de informática, inglês, natação, aula de balé, etc); imitando os adultos as crianças seguem um ritmo de vida acelerado, em busca das conquistas profissionais e do sucesso financeiro. O que acaba por alijar o tempo de viver a infância, o tempo de ser criança. Já que os adultos projetam nelas os seus próprios interesses.

Segundo Kuhlmann (1998) é preciso considerar a infância como uma condição da criança. Observando o conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos, culturais e sociais, sendo, portanto, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.

Neste sentido, a criança do campo se constitui como sujeito único, cabendo as políticas públicas educacionais, garantir direitos que possibilitem ampliação do seu universo cultural, assim como: construção de identidade em espaços que valorizem e estimulem o processo de sociabilidade, incentivem descobertas e aprendizagens focados no pensamento crítico-reflexivo.

É justamente na dimensão do pensamento reflexivo que se desvela a realidade, que se descobre os horizontes do conhecimento, que se constrói o caminho da cidadania. Na dinâmica do universo reflexivo instaura-se grandes possibilidades de construções democráticas alicerçadas com comprometimento ético, político e pedagógico.

Ancorada nesse pensamento vou tecendo algumas colocações sobre infância dentro da perspectiva do brincar na educação infantil, todavia, torna-se adequado considerar alguns incisos do artigo 9º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, que aborda as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas,

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Essas experiências expostas nas DCNEIs evidenciam a relevância do envolvimento das crianças em propostas pedagógicas comprometidas com a sua formação alicerçada nas mais diversas linguagens.

Nesse contexto, importa considerar a classificação feita por (KISHIMOTO, 2010) em relação as interações que se apresentam fundamentais no ato do brincar: a) Interação com a professora: o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras; b) Interação com as crianças: o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica; c) Interação com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo; d) Interação entre criança e ambiente: a organização do ambiente facilita ou dificulta a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. e) Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança: a relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão da cultura popular que inclui os brinquedos e brincadeiras que a criança conhece no projeto pedagógico.

Entendendo o brincar como dimensão central da cultura infantil, lancei mão das oficinas de múltiplas linguagens concordando com as argumentações de Trevisan (2007 p.47), que trata da relevância de se encontrar metodologias e estratégias de investigação que “permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re) apropriações que as crianças fazem do mundo que as rodeia e finalmente, a forma como contribuem para a mudança social”.

Nesse caso as oficinas serviram também como espaço propício para potencializar as *cem linguagens* (MALAGUZZI, 1999) da criança, (gestuais, plásticas, corporais, verbais) colocando-se, portanto como marcante incentivo a vivência da infância pela criança, pode-se também descrever que serviu como lente de aumento para enxergar como as crianças produzem sua *própria cultura*. Considerando as abordagens de (TREVISAN, 2007, p.p 45-46).

A existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora, também interdependentes destas – será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças.

Ao estudar as culturas da infância Sarmiento (2005), alerta que só tem sentido se considerada a partir da construção social da infância, isto é, analisada à luz das condições sociais pelas quais perpassa a realidade das crianças. Por isso a preocupação nesse estudo com a criança situada na sua realidade.

Dessa forma foi-se revelando que a criança da comunidade alimenta uma perspectiva de mundo que se constitui pela imaginação, criação, experiência, socialização e interpretação da realidade, “é a criança que brinca e, ao brincar, re-apresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz” (KRAMER, 2008, p. 170).

Nesse sentido, percebi que as crianças produzem e partilham na rotina com seus pares - as culturas infantis. E para corroborar com essas idéias, busco melhor compreensão nos conceitos de PRADO apud FERNANDES (2005) e de COHN (2007), respectivamente:

a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela

cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e ,no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (PRADO apud FERNANDES, 2005,p. 101)

[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos [...] (COHN, 2005, p. 35)

E Sarmiento (2005b) vem corroborar com a visão que estamos construindo ao declarar as culturas infantis como a porta de entrada para a compreensão de sua alteridade, e argumenta com o seguinte posicionamento,

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.[...] (p.12)

O mesmo autor (2004, p. 21) chama de “universalidade das culturas infantis”, o salto dado para além dos limites da inserção cultural local de cada criança. Além de refletir no contexto das sociedades contemporâneas a compreensão da brincadeira como atividade eminentemente infantil.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2000, p. 157).

E como no dizer de Sarmiento, posso declarar que as crianças vão vivenciando sua infância como sujeitos ativos interpretando e agindo sobre seu mundo deixando evidenciado que a brincadeira se constitui como um dos traços fundamentais da sua cultura - cultura infantil.

Portanto, considerando os jogos, os brinquedos, as brincadeiras como fontes reveladoras de cultura, sustentadas de relações sociais que lhe conferem razão de ser (BROUGÈRE, 1994). Fui penetrando no universo das crianças que se revelava nos espaços da brincadeira, ao passo que era

evidenciando sua condição de sujeitos sociais, construtores da sua própria história, da sua própria cultura. Exigindo-se a compreensão de que muitas vezes essa construção ocorre ao seu modo, caracterizada por uma lógica bem diferente do adulto, “os gestos, as falas, as ações sobre cada elemento são provisórios e em constantes re-criações. Histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos” (KRAMER, 2008, p. 171)

Interessa, por conseguinte apreender que na realidade investigada a cultura infantil das crianças está entrelaçada a cultura do adulto, o que muitas vezes precisa de entendimento e aprofundamento, como alerta Kincheloe, (2001) quando analisa as relações entre adultos e crianças tanto na família quanto na escola apoiando-se na noção de “cultura infantil subversiva”, nesse tocante (LEITE, 1996, p. 81) diz que a “ludicidade e expressão artística são comumente vistas como subversivas. A arte mostra a vida de outra forma. Como comunicação estética, a arte carrega consigo a dimensão ideológica, política, sociológica, pedagógica”.

Verifiquei também que os adultos tratam as crianças na escola desfocadas dos seus contextos, e para me ajudar a pensar sobre essa questão, chamo Kincheloe (2001), que considera inconcebível que adultos queiram lidar com as crianças do presente com o mesmo tipo de autoridade que ganhava seu sentido e sua lógica a partir de demarcações de um contexto que já se tornou uma dimensão do passado. Delgado (2006), reitera esse assunto chamando de “crivo cultural dos adultos” – a inculcação de normas, ordens, valores. Ao passo que Brandão (2002, p. 201) declara que,

[...] Nada mais odioso do que uma sala “impecável” onde as crianças “não podem tocar em nada!”. Nada mais desgraçado do que um quarto-de-dormir cuja ordem rigorosa imposta pela mãe sugere que “aquilo” é muito mais para ser “visto pelos outros” do que “vivido por nós”.

É difícil aos adultos compreenderem que na ordem das coisas, das palavras e dos gestos, “bagunça” e “algazarra” são apenas maneiras infantis e adolescentes criativas de dar ao mundo uma ordem.

Assim, Brandão (2002) me reporta imediatamente a uma cena vivenciada no decorrer da oficina I, onde a dinâmica sugerida era para que as crianças organizassem um mural com as fotos que elas mesmas tinham produzido, então o que víamos eram crianças andando pela sala, conversando, rindo, participando, interagindo, totalmente envolvidas no clima

de euforia, alegria e descontração. Logo, a aglomeração foi inevitável em torno do mural. O que acabou por provocar certo incômodo na professora ao ponto de fazer a seguinte intervenção: “*gente vocês estão bagunçando*”. Na verdade o que se configurava como bagunça na opinião da professora, para as crianças significava valiosa oportunidade de descoberta, de experiência, de fantasia, porque “as horas são outras e são regidas pela vocação de brincar” (BRANDÃO, 2002, p. 201)

As brincadeiras revelam símbolos próprios da cultura da criança, de concepções de infância, de modos de ser criança. Na escola a criança pode até ser apenas uma coadjuvante, mas nas brincadeiras ela rouba a cena como protagonista. As crianças quando querem brincar não utilizam somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, elas acabam criando uma nova roupagem para o já existente. “o exercício da criatividade é fundamentalmente um ato transgressivo” (BRANDÃO, 2002, p. 180)

Assim sendo, as oficinas, as entrevistas no espaço da biblioteca (fotografia 18) foram me apresentando indicativos de como as crianças gostariam de viver suas infâncias na escola, com oportunidades de espaços dedicados aos seus desejos, a sua vontade de interagir com objetos, com outras crianças, tendo liberdade para conversar, andar, correr, saltitar, fantasiar, imaginar, e principalmente, descobrir por si mesma, as inúmeras possibilidades dentro do espaço-tempo do brincar.



Fotografia 18: Crianças brincando durante a entrevista na biblioteca.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 30/03/2010.

E mergulhada nesse entendimento, pude observar que na interação com as brincadeiras, as crianças vão desenvolvendo sua capacidade imaginativa e representativa através dos instrumentos simbólicos, como a fala, o desenho, o gesto, a imitação, que se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo.

Nesta direção, sem dúvida, Vygotsky (1991) deixa um importante legado ao defender a idéia de que a criança vai se constituindo socialmente e culturalmente na relação com os outros, e no meio em que vive; e que a apropriação da linguagem se caracteriza como o processo mais importante no desenvolvimento da capacidade de criação de significados, de sentidos sobre as coisas, trocas de experiências, mediação entre os sujeitos e o mundo.

Para complementar esse raciocínio vou buscar em Benjamin (1984, p.14) importante análise a respeito do brinquedo e da percepção que as crianças têm sobre este, chegando a expressar que “fazem história a partir do lixo da história”, o que as aproxima dos inúteis, inadaptados e marginalizados. Dentro dessa ótica, fui detectando que as crianças a partir de sua própria lógica, criam e recriam sua história, sua cultura, muitas vezes se apropriando do que é relegado pelos adultos, e o espaço das sucatas (fotografia 19), se apresentou como espaço privilegiado dessa compreensão.



Fotografia 19: Espaço das sucatas.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 25/03/2010.

Portanto, nada mais ilustrativo do que a relação estabelecida pelas crianças com esse espaço. Em meio aqueles objetos aparentemente sem utilidade, “restos que sobraram” (BENJAMIN, 1984), demonstraram relevância e importância aqueles objetos não somente enquanto brincavam. No entanto, até após a brincadeira, no momento de desmontar as oficinas, o que pela lógica do adulto iria para o lixo caixas, latas, garrafas, embalagens, vidros, restos de tintas, pedaços de papel nas ações das crianças ganhava outro destino o da imaginação, da possibilidade de ainda inventarem mil coisas, dessa vez em casa, porque pediram para levar tudo.

Canteiro de obras – Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é estúpido. Desde o iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 1984, pp. 77-78).

O autor suscita nesse fragmento relevante reflexão sobre a relação infância, linguagem e experiência, remetendo-se a enxergar com criticidade a mediocridade da experiência vigorante na sociedade moderna, que ao primar pelas necessidades de consumo reflexo das transformações tecnológicas, não deixam nenhum espaço para experiência sensível, qual seja, dentro da perspectiva artística citada anteriormente, quer dizer, o resgate da dimensão do belo, do puro prazer dos sentidos.

Como atividade direcionada na oficina II, pedi que as crianças desenhassem³¹ a brincadeira que mais gostavam e com quem brincavam. Espalhamos papel, lápis de cera, tinta guache, pincéis, massinha de modelar, naquele momento estávamos explorando o espaço das artes, e as crianças em meio as cores foram desenhando suas brincadeiras prediletas, que foram expostas num varal, conforme fotografias 20 e 21.



Fotografia 20: Crianças desenhando na oficina II.
Fonte: Marisônia M. Pamphylío, 26/03/2010.

³¹ Os desenhos tiveram somente função de apoio para os diálogos, não havendo intenção em interpretá-los.



Fotografia 21: Desenhos feitos pelas crianças.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

A maioria das meninas respondeu que gosta de brincar de boneca com as colegas da própria turma, com exceção de uma garota que disse gostar de brincar de bola, e outra que disse que gosta de brincar no rio, quando vai tomar banho. E os meninos gostam de brincar de carrinho.

Importa observar que fui surpreendida por uma menina que me convidou para brincar com ela, atendendo ao convite, aproveitei para desenvolver o teatro de fantoche de mão com a história do sítio do pica-pau-amarelo (fotografia 22), que não tinha conseguido explorar na oficina I, dessa vez deu certo, as crianças se interessaram, se envolveram na brincadeira.



Fotografia 22: Fazendo teatro com as crianças na oficina II
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 26/03/2010.

Na atitude da menina ficou nítido que não somente as crianças podem brincar, mas os adultos também.

O que me chamou bastante atenção foi que até para brincar as crianças pediam permissão, a pergunta que mais ouvi durante a oficina foi: *posso brincar, professora?* Talvez esse comportamento seja decorrente do controle ao qual são submetidas aos adultos, o que faz com que fiquem já esperando alguém sempre dizer o que elas tem que fazer, isso prejudica sobremaneira a autonomia, a liberdade da criança, tornando-as sem iniciativa e poder de decisão. Como no evento a seguir,

EVENTO A13

Branca de Neve: *Professora, pode brincar de maquiagem lá? [apontando para o espaço da maquiagem]*

Katiana: *A gente pode se maquiar? [diante do espaço da maquiagem]*

Branca de Neve: *Pode colocar brinco?*

Branca de Neve: *Coloca brinco! ela deixa... [com ar de contentamento falando para outra criança]*

Os sucessivos pedidos de permissão para brincar, como demonstra o evento A13, denota que a criança sente-se insegura para agir de forma independente, em decorrência da postura adotada pelos adultos em relação as práticas concernentes ao seu desenvolvimento e formação, representado nessa fala *“senta! Você vai fazer o que eu disser, não o que você quer”*. Nesse

sentido, tive a impressão de que as crianças não estavam acreditando que podiam brincar livremente, que aquele espaço convidativo para o lúdico, o afetivo, a troca, a criação tinha sido feito realmente para elas. Não posso deixar de frisar que ao perceber a reação das crianças, fui tomada por certa preocupação, se aquilo que eu estava propondo, de repente, não estava causando uma enorme confusão na cabeça da criança, ou até mesmo gerando problemas posteriores, tais como frustração, resistência a normalidade das aulas - copiar do quadro negro e resolver atividades. Porque foi tudo muito diferente do que elas estavam acostumadas a vivenciar na escola.

Com vistas a situação explanada, faz-se necessário pensar criticamente o cotidiano da educação infantil que privilegia nas suas práticas pedagógicas unicamente a rotina de espera e mesmice, suplantando o direito de brincar, por conseguinte, menosprezando o próprio direito a cidadania; que incorpora nas suas ações e concepções uma visão adultocêntrica; que coloca como prioridade a função de preparo para o ensino fundamental, desconsiderando, portanto, a fase da educação infantil pelos saberes próprios da infância.

Uma premissa que emerge desse debate, refere-se à urgência de se pensar a educação infantil do campo dentro de vinculações e possibilidades do próprio campo, e não dentro de uma visão unicamente urbanocêntrica como vem acontecendo. Para tanto, carece de uma organização de trabalho focado nas múltiplas linguagens da criança do campo - aonde cultura/saber/conhecimento coloquem-se na condição de relação de complementaridade na construção de um currículo de forma ampla e contextualizada.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas devem ser diferenciadas, bem como os materiais a serem explorados devem expressar significação da infância vivida na comunidade.

Então, que materiais podem ser explorados, no sentido de assegurar contato com a natureza? Sementes, folhas, flores, caroços, terra, água, pedra etc. Considerando que as crianças tem um conhecimento sobre a natureza, elas convivem diretamente com os fenômenos naturais das plantações, dos animais, enfim dos seres vivos, quais outras ações poderiam ser implementadas com o propósito de valorizar esses saberes? Criação de jardins, canteiros com hortaliças, mudas de plantas com colaboração dos

professores e da comunidade se apresentam como alternativas condizentes com a cultura local e com cumprimento do princípio de respeito ético ao meio ambiente, afirmado no Artigo 6º das DCNEIs.

Nessa mesma linha de raciocínio que brincadeiras, que tradições da comunidade podem ser exploradas? Quais brinquedos podem se produzidos tomando como inspiração o próprio contexto da criança? Kishimoto (2010, p. 14) vem corroborar com essas idéias ao apresentar diversas sugestões de brinquedos que podem valorizar a singularidade da criança da educação infantil do campo,

[...] brinquedos com troncos de árvores, carrinhos de madeira, cabanas com troncos e galhos, madeira para fazer estilingue ou pião, flores e frutos para fazer “comida” e outros industrializados [...] os utensílios de cozinha estimulam o faz de conta. Panelas de barro para brincar de “ fazer comida”, rede para a boneca dormir reproduzem a vivência das crianças que dormem em rede. Cestos de mandioca e de abóbora, enxadas, peneiras, redes, varas de pescar e cestos com estilos regionais servem para brincar e explorar a temática do trabalho nas brincadeiras. Com a argila, abundante em certas regiões, pode-se fazer artesanato, brinquedos em miniatura com as formas típicas do lugar.

Dessa maneira, cabe a escola ampliar esses conhecimentos superando o apego exagerado as prontas listas de conteúdos que fragmentam a realidade para iniciativas voltadas a consideração das crianças do campo como sujeitos pertencentes ao espaço natural, portanto, não tem sentido o confinamento em salas de aula, com tantas possibilidades de atividades ao ar livre que podem ser potencializadas na interação com o os meios naturais onde a criança vive e convive. Quanta aprendizagem envolvida por alegria, contentamento e bem estar não seria possível num dia ensolarado na beira do rio? Numa caminhada pelas sombras das árvores com paradas para se comer uma fruta tirada do pé? Num banho de chuva? Num canto de pássaro? Esta compreensão da criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos nos permite pensar na viabilidade da educação infantil do campo.

Segundo Kishimoto (2000), aspectos da realidade são evidenciados na interação criança e brinquedo, justamente por ser uma oportunidade em que abrem-se as possibilidades das representações das convivências cotidianas e do conhecimento do mundo.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Podendo dizer que um dos objetivos do brinquedo dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2000, p. 18)

Neste sentido, a respeito do que as crianças da comunidade gostam de brincar, quais os brinquedos utilizados nas brincadeiras e com quem brincam, revelam marcas contrastantes, ora se apresentando como expressão da própria cultura, fincadas nas suas raízes, regionalidade, identidade, como por exemplo: brincadeiras de tomar banho no rio, de subir nas árvores, de andar de casco; ora voltada para a cultura urbana, que demarca e se firma fortemente naquela comunidade, devido a proximidade com a cidade, e pela forte influência da mídia, divulgando e propagando produtos culturais da sociedade moderna (brinquedos industrializados). A diversidade pelas brincadeiras pode ser observada no seguinte evento:

EVENTO B2

Príncipe: Gosto de brincar de barco.

Batman: Gosto de brincar de carro em casa.

Jacaré: Gosto de brincar de bola.

Cinderela: Gosto de brincar de boneca .

Pesquisadora: com quem tu brincas?

Cinderela: sozinha, porque meu irmão não sabe brincar ainda, ele não pega nada. [tem um irmão de 2 meses, sua casa fica isolada do outro lado do rio].

Ben 10: Brinco de rot- wheels³² em casa.

Soldado: Brinco com o Pablo [irmão], ele é bebê.

Pode-se visualizar no evento B2 pelo menos três questões demonstrativas de elementos suscitados pelo brincar, – ao brincar de barco, a criança estabelece íntima relação com a natureza, ao brincar de bola, interage com seus pares, ao brincar em casa, deduz-se que lhe seja possibilitado o tempo para o prazer de brincar. Esses elementos sinalizam para a compreensão da brincadeira das crianças como fruto das experiências cotidianas vividas na sua própria realidade.

Denotando dessa forma, que a infância das crianças da comunidade resguarda suas particularidades, quando vivencia a possibilidade de uma

³² Carrinhos em miniatura

relação estreita com os elementos dos espaços naturais que a rodeia - os rios, igarapés, matas, animais. Esse modo de vida singular com certeza reflete-se nas brincadeiras de casco no rio (fotografia 23), nas histórias contadas, nas vivências compartilhadas.



Fotografia 23: Crianças brincando de casco no rio.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 02/032010.

Além das brincadeiras nos quintais, nos rios, outras atividades vão compondo o cotidiano das crianças da localidade focalizada, como brincar na rua a noite “*quando a gente tá brincando na rua de noite de pira-mãe, pula corda*”; ou como brincar em casa, neste caso, as crianças têm como alternativa as brincadeiras com os irmãos, devendo-se enfatizar que o compartilhamento das brincadeiras e o processo de socialização entre criança/criança, criança/adulto ocorre predominantemente no núcleo familiar, denotando que as interações sociais das crianças precisam ser ampliadas. Há que se considerar ainda no contexto das brincadeiras a relação das crianças com os animais, qual seja, na realidade ou na criação imaginativa, como expressa o evento abaixo.

EVENTO B3

Boneca: *Sabe professora, sabe eu monto no boizinho.*

Barbie: *A mamãe amarrou o nick porque ele corre com os outros cachorros pra rua.*

Katiana: *Ei! Sonhei com um bicho, um jacaré, sabe onde ele tava? No banheiro de casa.*

Branca de Neve: *A onça derrubou o homem da rede.*

No evento B3 a presença de animais aparece permeando a infância das crianças, seja como animais de estimação, seja como figuras heróicas ou retradas nos sonhos. Importa salientar Friedmann (2005), que ao tratar do universo simbólico da criança, faz referência ao sonho, dizendo que a criança lembra com precisa exatidão de detalhes do que sonhou, podendo ocorrer de não conseguir distinguir sonho de realidade.

Vale enfatizar que a realidade das experiências das brincadeiras na comunidade, não acompanha as crianças no espaço escolar, pelo menos não como deveria ser com constância e articulada às finalidades da educação infantil, apareciam apenas como forma de passatempo, quando alguma atividade planejada não dava certo como nesta situação ora descrita: Diante da impossibilidade de passar um filme para as crianças o professor³³ desapontado exclamou: *“E agora tinha planejado o filme!”*

Então, sem saber muito que fazer, faltava ainda muito para terminar a aula, resolveu improvisar uma brincadeira, chamada percurso. Para organizar, foi uma luta, porque as crianças estavam muito irrequietas. Entretanto, no momento da explicação da brincadeira ficaram impressionantemente atentas e quietas, interessadas como seria aquela brincadeira.

Tratava-se de uma competição, onde três crianças se posicionavam na porta da sala e ao sinal de um apito, logo no início usado pelo professor, depois delegado as crianças, que praticamente puxaram do pescoço dele, saíam correndo. Quem conseguisse atravessar um túnel feito de mesas e cadeiras, depois andando alternadamente sobre folhas de papel, finalizando com o enroscamento de uma porca num parafuso grande, seria o vencedor e ganharia um balão, entregue por mim, solicitado pelo professor. Algumas crianças que não conseguiam, choravam, mas o professor com carinho e habilidade lidava muito bem com a situação, oportunizando, incentivando a criança a conseguir vencer.

Contraditoriamente o que deveria se constituir como espaço privilegiado para a vivência da infância, nega-lhe esse direito ao usurpar da criança a própria condição de ser criança que se manifesta através do brincar, como pude observar no cotidiano da sala de aula, em que o menino De Cobra

³³ Professor substituto.

delatou seu colega Big Big, dizendo: *“professora, o Big Big trouxe brinquedo”*, a professora respondeu: *“O que foi que falei do brinquedo, que é para trazer uma vez por semana, na sexta-feira, quando eu pedir”*. Mas, as crianças desobedeciam tal determinação e sempre traziam algum brinquedo na mochila, e faziam questão de me mostrar *“Tu tem um macaquinho igual esse que sobe na árvore?”*; *“Olha o meu peão!”*. Ou inventavam em meio a ordem diversas formas de brincar:

EVENTO A14

Ben 10: Isso aqui eu faço brincando [se referindo a atividade no livro didático]

Pesquisadora: Por quê?

Ben 10: Porque é fácil. Pra mim é!

O evento A14 explicita um aspecto muito relevante em relação a compreensão que a criança constrói sobre a brincadeira como algo fácil, portanto, perfeitamente cabível em qualquer circunstância ou lugar até mesmo durante a realização de uma atividade no livro didático – que ganhava leveza, no cantarolar das crianças; no vai-e-vem de uma mesa a outra para pegar o pote com os lápis de cor; na adivinhação das letras correspondentes aos desenhos (fui convidada para brincar com elas). Ou seja, as crianças recriam o mundo montado pelo adulto experimentando descobertas e possibilidades totalmente mergulhados no “caráter lúdico e singular” (VYGOTSKY, 1991). Nesse contexto, recorro também a Brandão (2002, p.294) que expressa a seguinte opinião a respeito do brincar “de passagem devo lembrar que “brincar” é realizar sozinho ou melhor ainda, com os “outros”, a experiência cultural mais humanamente gratuita e mais generosamente inteligente e criativa, contra a qual os adultos inventam seguidas artimanhas fora e dentro da escola”.

Assim sendo, sob o olhar do adulto, definitivamente, aquela sala de aula não era lugar para brincadeiras, mas para a “seriedade dos estudos”, afinal de contas, os pequenos tinham que chegar alfabetizados no 1º ano. Ficando relegado a segundo plano a compreensão que na infância,

a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade, portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade [...] (JOBIM, 1994, p. 148)

E ao esquecimento, o direito à brincadeira como:

[...] maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças, apontado nas Propostas em Educação Infantil brasileiras que atentam para a necessidade do reconhecimento da criança como ser social, produtor de cultura. (PRADO, 2005, p.100).

Questão pertinente que emerge das descobertas em relação as crianças estudadas refere-se a sua condição fora contexto escolar, nos apresentando um perfil não menos importante de solidão nas brincadeiras, ou de restrição nas relações, melhor dizendo, de limitações das interações sociais reduzindo-se apenas aos irmãos ou parentes, geralmente (primos), refletindo conseqüentemente na redução dos processos de socialização. O que nos leva a aderir às colocações de Martins (2000, p. 6) para justificar o motivo das crianças brincarem sozinhas, quando diz - “brincar sozinha é uma atividade que ocorre com freqüência; é preciso esclarecer que brincam sozinhas porque suas interações sociais com outras crianças são restritas”, e tomando como referência nossos estudos, são restritas em decorrência do próprio isolamento geográfico, como por exemplo o caso da menina Cinderela que disse que brinca sozinha, o motivo é porque tem sua casa do outro lado do rio, sem nenhuma vizinhança por perto.

Pode-se aferir que nas rotinas das brincadeiras a descoberta criativa do mundo infantil transita entre fantasia, imaginação e realidade constituindo um mundo de faz-de-conta. “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda.” (BENJAMIN, 1984, p.70). Reforçado pelo posicionamento de (VYGOTSKY, 1991, p. 111).

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Nesse mesmo foco, Trevisan (2007) trata da modificação, recriação efetuada pelas crianças dos elementos do mundo adulto dentro da cultura de pares.

EVENTO A15

Katiana: *Eu brinco de lama lá em casa pra fazer bolo.*

Boneca: *Eu brinco de boneca com a Andressa [irmã] e de comidinha, feijão, peixe frito e macarrão.*

Essas falas do evento A15 nos remetem também a afirmação de Barbosa (2009, p. 183), quando diz que [...] “As crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de crianças”. E na lógica da criança tudo é possível – a lama que vira bolo, a comidinha que imita a comida de verdade, a criança se apropria de elementos da realidade atribuindo-lhes novos significados, dessa vez conforme seus interesses.

Importa entender que a criação imaginária das crianças para as narrativas orais vão tecendo as histórias contadas com criatividade e entusiasmo, apresentando como pano de fundo elementos que compõem o ambiente onde vivem - rios, igarapés, matas, animais, bem como fatos da realidade, conversas de “pé de porta” dos mais velhos, que são ouvidas e reproduzidas pelas próprias crianças, além de personagens inventados “amigos imaginários”, como sugere Friedmann (2005).

Muitas crianças têm amigos invisíveis com os quais falam, brincam, sonham, convivem, dão nome e criam um universo que, para nós adultos, é realmente impenetrável. A criança vivencia no seu cotidiano consciente essas fantasias que revelam muito do seu ser, das suas emoções, das suas vivências. Muitas vezes, confundindo-se tais diálogos com um jogo de fantasia ou de faz-de-conta, o adulto pode se ver espelhado, imitado, reconhecido ou desconhecido. (p.40).

Observou-se que as crianças contam suas histórias, representam sua realidade, portando-se como a “criança-sujeito, autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo” (JOBIM, 1994, p. 25). Deve-se destacar, outrossim, que são somente consideradas, por aqueles que se predispõem a ouvi-las e valorizá-las, se

colocando, portanto, paradoxal a proposta da escola, visto que, o que deveria ser privilegiadamente um espaço incentivador de desenvolvimento da capacidade criadora da criança, acaba por suprimi-las de suas práticas, interessando nada mais, nada menos que a repetição de tarefas pré-definidas sem nenhuma correlação com a vida da criança, com o que ela pensa, sente e deseja. Ocasionalmente certamente, sérias limitações, pois como afirma Alves (2007, p.134), “[...]contar histórias é uma arte que pode se esvaír se as histórias não forem mais contadas [...]”. Então, oportunizando as crianças a contarem suas histórias, é que exponho os eventos a seguir.

EVENTO B4

Rainha: *Tem um cavalo preto lá pra casa, a porta de casa fica fechada.*

Pesquisadora: *De onde ele vem?*

Rainha: *Do mato. A mãe do cavalo, ela gosta de criança, a Aline³⁴ disse.*

EVENTO B5

Menino: *A visagem tava lá atrás de casa, ela comeu macaco.*

Pesquisadora: *tu vistes a visagem?*

Menino: *Vi! A visagem tem um capus. Ela é uma mulher a visagem.*

EVENTO B6

Soldado: *A cobra tava lá no banheiro de casa*

Pesquisadora: *Ficou com medo dela?*

Soldado: *Não!*

Pesquisadora: *Era grande?*

Soldado: *Era!*

Pesquisadora: *De onde ela veio, do rio?*

Soldado: *Não! A cobra ficou acordada. Daí papai matou ela.*

Ficou evidenciado nos eventos B4, B5 e B6 que as crianças convivem num espaço em que sua imaginação flui através das narrativas orais, no entrelaçamento do mundo real com o mundo imaginário. Cabendo a escola de educação infantil do campo incentivar esse que pode ser considerado um importante elemento para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A partir dessas condições, saberes são mobilizados por intermédio da representação coletiva, transmitida de geração à geração, como ocorre no caso dos mitos “com base neles, desenvolve-se toda uma concepção teórica sobre o sentido da vida, do viver, do morrer e da existência no mundo” (ALVES, 2007, p. 161).

³⁴ Colega de outra turma.

A criança amazônida deve ser compreendida na perspectiva de um universo de significações, de diversidades singulares que marcam vivências, que ditam histórias, que definem uma imagem de criança no jeito simples de brincar, sonhar e ser feliz.

E assim as crianças foram me fazendo conhecer suas subjetividades, me seduzindo a enveredar com elas numa interessante viagem que esboça com sensibilidade seu universo simbólico ou realista, alimentando-nos com a certeza de que “(...) sem dúvida, contar histórias é um jogo lúdico, no qual o narrador é um jogador que constrói com os ouvintes um espaço lúdico” (ALVES, 2007, p.133). Além da confirmação de que,

As crianças amazônidas, em particular, vivem em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da Amazônia. Cercada de narradores que transmitem toda a poética da Amazônia, ouvindo histórias desde o nascimento, têm um repertório narrativo carregado de elementos típicos do imaginário mitopoético do amazônida. Elas estabelecem relações definidas, segundo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais. (ALVES, 2007, p.140).

Seguindo essa linha de pensamento vislumbrou-se que a criança ao inventar suas histórias a partir do que percebem e vivenciam como experiências reais, vão tecendo os fios da imaginação com liberdade e criação compondo suas redes de significados. Então, mesmo a criança fantasiando suas histórias é no real que ela busca elementos constitutivos para sua imaginação, desta forma, não deixam de expressar uma realidade possível.

As diversas constatações explanadas nesse capítulo sinalizam que para as crianças, infância significa ter a possibilidade de viver a vida como crianças que são, podendo brincar, sonhar e ser feliz. E na escola como as crianças vivenciam suas infâncias? É a discussão que passarei a abordar no capítulo que segue.

4 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE RURAL DE ANAUERAPUCU SOBRE A ESCOLA

Neste capítulo vou tratar dos dizeres das crianças sobre escola, tomando como direcionamento as categorias que emergiram dos dados coletados na pesquisa de campo Escola, Práticas Pedagógicas, Educação Infantil do campo, Relação Criança-Criança e Relação Criança-adulto.

4.1 Escola , Práticas Pedagógicas , Educação Infantil do campo

Para melhor compreensão da criança situada no universo escolar, trago Angotti (2006), que apresenta interessantes contribuições sobre o significado e importância da educação infantil, como etapa do processo educacional que deve reconhecer a criança nas suas manifestações de singularidades, respeitando sua identidade própria, entendendo sua condição enquanto ser político e social, produtora de história, linguagem e cultura.

Seguindo essa perspectiva, encontra-se em Santos (2000, p.109), oportunas argumentações sobre os projetos a serem desenvolvidos na área de educação infantil, sendo que estes devem ter como objetivo:

Proporcionar condições para construção de uma prática pedagógica dentro de um processo dialético entre teoria e prática; contribuir com educadores infantis na reflexão sobre a proposta pedagógica curricular que possibilite ao educando o prazer de aprender de forma criativa e participativa; favorecer aos educadores infantis uma prática pedagógica consciente, autônoma e transformadora.

Kishimoto (2005) ressalta que a criança desenvolve a linguagem em situações do cotidiano, quando colocada em ambientes que estimulem a imaginação, a criatividade, ampliando o mundo de sensações e percepções da mesma. Especificando atividades como: desenhar, pintar ou observar uma flor,

assistir a um vídeo, brincar de faz-de-conta, manipular um brinquedo, explorar areia, colecionar pedrinhas, sementes, conversar com amigos ou com seu professor. Destacando, portanto a relevância do ambiente educativo, como elemento dinamizador do processo de construção da aprendizagem da criança, pois a criança aprende no ato de brincar.

Parece muito claro para as crianças investigadas o papel positivo da escola, tanto é verdade, que a pergunta que fiz sobre o que mais gostavam na escola não ficou sem resposta, diferentemente da pergunta o que não gostavam na escola que predominou o silêncio como resposta. Como pode-se verificar nos quadros demonstrativos abaixo:

Quadro 1: Respostas do 1º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.

1º GRUPO	O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTO NA ESCOLA
1. Barbie	Colega	Não respondeu
2. Bileu	Biblioteca	Não respondeu
3. Katiana	Planta	Não respondeu
4. Batman	Colega	Não respondeu
5. Ben 10	Colega	Não respondeu
6. Chocolate	Colega	Não respondeu
7. Branca de neve	Colega	Não respondeu

Nas respostas dadas pelo primeiro grupo em relação ao que mais gostam na escola prevaleceu a relação afetiva, apontando como resposta da maioria o *gostar do colega*, confirmando-se, portanto, a importância dada pelas crianças ao sentimento de amizade, seguida da escolha do ambiente físico, e de um elemento da natureza a planta. Já quando perguntados sobre o que não gostavam na escola, houve unanimidade em não responder, talvez não tenham se sentido a vontade para falar no ambiente da própria escola.

Quadro 2: Respostas do 2º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.

2º GRUPO	O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTO NA ESCOLA
1. Homem aranha	Bebedouro	Sala de aula
2. Rainha	Comer (cozinha)	Castigo (parede)
3. Soldado	Palhaço do mural	Sala de aula
4. Príncipe	Beber água (bebedouro)	Sala de aula
5. Menino	Diretoria	Não respondeu
6. Cobra	Cozinha	Não respondeu

No quadro que representa o segundo grupo pode-se perceber respostas diferenciadas em relação ao que mais gostam na escola, havendo destaque para a preferência pelos espaços físicos da escola, demonstrando dessa forma que para esse grupo a escola é apreciada pelos seus atrativos, sejam arquitetônicos ou decorativos. Vale considerar a relação estabelecida entre os objetos/espços e as necessidades básicas do ser humano, como por exemplo: a criança que disse que gosta de comer na escola, se direcionando para fotografar a cozinha – *“Professora, já entramos na cozinha, tem um monte de comida lá, suco...”* (Branca de Neve); e a outra criança que falou que gosta de beber água, apontando para o bebedouro – *“Eu gosto do bebedouro, porque gosto de beber água”* (Homem Aranha). Talvez, para essas crianças a escola represente o lugar onde ela pode suprir suas necessidades.

Isso posto, faço destaque para a predileção do bebedouro, porque como no dizer de (MCLAREN, 1991, p. 132) configurou-se como o “estado de esquina da rua”, segundo o autor “(...) Quando estão nesse estado, os alunos frequentemente se soltam e dão vazão a suas frustrações reprimidas” (idem). Para melhor compreensão, me reportarei a observação da rotina da sala de aula, onde sucessivamente presenciava pedidos para sair da sala para beber água, de início fiquei um tanto quanto intrigada com tantos pedidos para beber água. No entanto, com o decorrer do tempo fui constatando que as constantes saídas com a justificativa de beber água, servia na realidade como pretexto para “vaguear pelo pátio da escola” (ibidem), era como se as crianças combinassem esses intervalos, tanto é que a professora em determinada aula falou que não iria mais cantar, porque tinha se estressado com tanta gente

pedindo para sair da sala para beber água. Permitindo apenas a saída de duas crianças, avisando: *“ninguém mais vai sair para beber água”*. Curioso que bastava uma pedir, para que todas ao mesmo tempo se manifestasse, aos olhos de quem observava deflagrava-se uma espécie de sede coletiva. Então, diante da pressão das crianças, a professora não tinha outra alternativa senão ceder, mas com uma condição tinham que se organizar em fila, mecanismo de controle dos pequenos, como nos mostra a fotografia 24.



Fotografia 24: Fila para beber água no pátio da escola.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 18/02/2010.

Apesar do controle ao qual são submetidos, pela “disciplina, arte de dispor em fila” (FOUCAULT, 2009, p.141), fila para o lanche, fila para a água, fila para o banheiro, mesmo assim os pequenos aproveitam esses “rituais” (MCLAREN, 1991) para dar uma arejada, esticar as pernas, aproveitar para saltitar, correr, enfim fazer o que criança gosta de fazer – brincar.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2009, p.164).

E como reflexo desse poder disciplinar exponho algumas respostas em relação ao que não gostam na escola, merecendo atenção as respostas em

que a criança justifica o não gostar da escola por causa do castigo, pedindo para fotografar a parede da sala de aula, onde costumava ficar em pé, imóvel, sem poder se mexer, bem como a forma velada de castigo, como no caso do menino que era levado para a diretoria toda vez que se envolvia em bagunça com os colegas, não retornava mais para a sala, e para não ficar sem fazer nada, o professor passava uma série de atividades, para mantê-lo ocupado, preso na diretoria. No entanto, contraditoriamente, o menino concebia aquilo como algo bom. Como percebe-se nesse evento:

EVENTO B7

Pesquisadora: *Por que você tirou foto da diretoria?*

Menino: *Porque eu gosto de ficar lá, gosto de estudar com o prof. Dirceu³⁵ lá.*

Pesquisadora: *Por que você ia pra lá?*

Menino: *Porque o Big Big ficava bagunçando aqui na sala, aí eu ia pra lá.*

Importa salientar que nessas circunstâncias a sala de aula pode aparecer negativada pela criança, como lembrança de punição, podendo gerar sérias conseqüências de rejeição, desmotivação e falta de interesse pela escola.

Quadro 3: Respostas do 3º Grupo de Crianças sobre o que mais gostam na escola e o que menos gostam na escola.

3º GRUPO	O QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA	O QUE MENOS GOSTO NA ESCOLA
1. Princesa	Estudar (sala de aula)	Não respondeu
2. Jacaré	Não respondeu	Não respondeu
3. Mocinho	Dos colegas	Não respondeu
4. Big big	Estudar (biblioteca)	Não respondeu
5. Boneca	Da colega	Não respondeu

No quadro que representa o 3º grupo aparece mais uma vez a relação do gostar da escola com o gostar dos colegas, reafirmando a valorização atribuída pelas crianças na relação com os seus pares, e o papel da escola como lugar privilegiado de socialização. Esse grupo apresenta como diferencial dos outros grupos a resposta sobre o que mais gostam na escola: *de estudar* – mas, com a complementação do lugar onde gostam de estudar,

³⁵ Nome fictício

sala de aula e biblioteca. Quando questionados sobre suas respostas, obtivemos a seguinte argumentação – “*gosto de pintar e desenhar na sala*”; “*gosto de brincar na biblioteca*”. Portanto, para essas crianças o conceito de estudar está diretamente relacionado ao fato de ser criança.

Em se tratando do que menos gosta, o referido grupo se reservou o direito de não responder, sendo respeitado, até porque tive a preocupação ética de esclarecer que as crianças não eram obrigadas a responder o que não se sentissem a vontade.

A percepção da criança em relação à escola, expressa o desejo de aproximá-la do universo infantil, como no dizer de (Homem Aranha) “*igual um castelo*”, ou simplesmente como declarou (Ben 10) “*bonita*”.

Mas o que seria uma escola igual a um castelo? Primeiro o que é um castelo na visão da criança – lugar mágico, misterioso - que simboliza encanto, beleza, liberdade, realização de sonhos, estímulo a imaginação. Então, uma escola comparada a um castelo seria um ambiente com salas de aula adequadas com espaços onde pudessem desenvolver a pintura, modelagem, atividades de expressão como contar e ouvir histórias, dramatização, fantoches; com armários para guardar os objetos pessoais, com brinquedos, jogos; com atividades ao ar livre; com atividades de livre escolha na sala de aula; com hora do banho; lanche; higiene dentária; higiene das mãos; hora do sono; atividades na biblioteca, no laboratório de informática. Estaríamos assim cumprindo com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Art. 8º,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em contrapartida, a escola é vista também como lugar importante para estudar e assim poder garantir a bolsa, que para muita gente da comunidade, representa meio de sobrevivência, e as crianças tem conhecimento dessa situação, como enfatiza (Rainha) na seguinte fala: “*eu tenho uma bolsa. A mamãe vai lá pra Santana, pegar bolsa, tem muito dinheiro lá*”. As crianças são

totalmente esclarecidas das condições para se receber a bolsa, tem que freqüentar a escola, caso contrário não ganham bolsa. Daí, a relação estabelecida pela menina entre escola e bolsa.

No que concerne a esse assunto, algumas reflexões devem ser suscitadas, visto que a finalidade da bolsa parece ter se perdido, o que era para ser um recurso destinado a manutenção da criança na escola, e compra de materiais, não tem se cumprido. Pois, presenciei inúmeras vezes crianças sem sequer um lápis para escrever, e ouvi também sucessivas reclamações da professora em relação a destinação da bolsa pelas famílias.

Detectei também que a escola aparece como um lugar que muitas vezes não corresponde aos desejos da criança, como no evento a seguir, que enfatiza o interesse e vontade de freqüentar a biblioteca (fotografia 25) - espaço pouquíssimo explorado nas aulas com as crianças: “*A gente não vem pra cá*”.



Fotografia 25: Espaço da biblioteca.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 30/03/2010.

EVENTO A16

Branca de neve: *Dá vontade de comer essa sala [biblioteca]*

Pesquisadora: *Por que?*

Branca de neve: *Porque é bacana, é legal*

O evento A16 evidencia que a menina olhava com prazer e entusiasmo para a sala da biblioteca. Penso que essa expressão se deu por causa da gostosura que é poder estar no meio dos brinquedos com os amiguinhos. Ali

naquele momento, naquele espaço³⁶ elas podiam imaginar, fantasiar, criar, inventar, vivenciar com seus pares o tempo da infância. Sendo comparado ao prazer de comer uma comida bem saborosa.

Verifiquei que apesar da Biblioteca ser um espaço pronto, pensado e organizado segundo a lógica do adulto, ainda assim, as crianças, conseguem percebê-lo como espaço de liberdade – “Sem dúvida brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 1984, p.64), onde podem deixar suas marcas, onde podem modificar seus objetos. Diferentemente da sala de aula, a biblioteca se apresenta para a criança como espaço que pode ser, alterado, mexido, até porque se tem o que mexer, é cheio de objetos interessantes que aguçam a curiosidade, e o que é mais importante possibilitam à criança atitude participativa, porque podem imprimir ação sobre o brinquedo, porque tinham em mãos o poder de decisão, de escolha, sentiam-se a vontade para folhear livros, revistas, girar no bambolê, jogar com jogo da memória, joguinho de encaixe. Enfim, por alguns instantes³⁷ elas se reconheciam como donas de suas vontades. Talvez, revele-se aí, a paixão externada pelas crianças pela “gostosa” sala da biblioteca.

Diante dos diversos testemunhos constatei que vários elementos foram compondo a imagem de escola para as crianças, espaços, atividades, turmas, professor, outras crianças, reforçando a idéia de que a relação estabelecida pela criança com o contexto escolar, não é uma relação abstrata, mas concreta, desta forma, influenciando positivamente ou negativamente na construção dessa percepção.

O evento a seguir revela a predominância de sentimento de alegria das crianças em relação à escola, quando da escolha de carinhas que simbolizasse elas mesmas ao saírem de casa todos os dias para irem à escola,

EVENTO A17

Bileu: *carinha alegre, porque sim!*

Principe: *carinha alegre, porque sim!*

Branca de Neve: *carinha alegre - porque gosto da escola pra mim estudar, pra mim aprender!*

³⁶ É um espaço fisicamente pequeno, composto de uma mesa grande com oito cadeiras estantes com livros, revistas, jogos de encaixe, jogos da memória, bambolês, bola (material de educação física é guardado na biblioteca).

³⁷ Tempo das entrevistas que realizamos na biblioteca, que pelas crianças eram esticados ao máximo, chegando ao ponto de não quererem sair nem para merendar, sendo também vários os pedidos para que lá voltássemos outras vezes.

Homem Aranha: *carinha alegre – porque eu estudo*

Barbie: *carinha alegre – porque gosto de estudar*

Pesquisadora: *Barbie porque você fez dois barquinhos com duas carinhas alegres?*

Barbie: *porque gosto de brincar.*

Big Big: *carinha triste – porque eu gosto.*

Conforme evento A17 predominou a escolha da *carinha alegre* para representar o sentimento das crianças em relação à escola, demonstrando o quanto esse espaço representa para elas, mesmo que às vezes seja complicado falar sobre esse assunto, como expressa o posicionamento de (Menino) que titubeou a respeito dos seus sentimentos em relação a escola - “*Alegre! Não... Triste! Não... Alegre*”, ficando na maior dúvida para responder, como se a cada dia seu sentimento em relação à escola mudasse, ou algo o impedisse de falar a verdade. Acabou ficando com a opção *alegre*, finalizando sem muita empolgação “*Porque gosto*”. Surpreendendo-me a maneira sucinta de responder, já que esse menino era um dos mais falantes do grupo, gostava de explicar tudo detalhadamente.

Quando as crianças responderam que gostam de estudar, verifique que está muito relacionado ao gostar das atividades com desenho e pintura.

Paradoxalmente, a escola valorizada e prestigiada pela maioria das crianças, apresenta uma realidade pautada na rotinização do cotidiano com normas que mais estimula a conformidade das crianças do que o desenvolvimento de suas potencialidades, de sua liberdade; com práticas pedagógicas aquém dos verdadeiros interesses das crianças. Perante tais argumentações, cabe-nos declarar que esse tipo de proposta segue na contra mão dos fundamentos legais fixados pelas DCNEIs, quando escreve no Art. 4º que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Vale salientar que apesar da criança não ser considerada como centro do planejamento curricular, não prejudica o sentimento positivo em relação a escola. Como sugere o seguinte evento:

EVENTO B8

Barbie: Gosto das comidas e das salas, [complementou a resposta, pois quando fiz a pergunta pela primeira vez, respondeu que gostava da Branca de Neve].

Bileu: Gosto do pátio da escola

Katiana: É legal a gente estudar

Rainha: Gosto da cozinha, de tomar sopa

Barbie: Eu gosto da sala da Cecilia³⁸, porque ela dá presente pra gente.

Príncipe: Gosto de estudar.

Cinderela: Gosto de fazer trabalho.

Boneca: Gosto de brincar.

Barbie: Gosto de brincar na escola, de pira-mãe, e a gente canta assim: quem quiser brincar de pira-mãe põe o dedo aqui. [Juntamente com as coleguinhas me mostrou como era a brincadeira, não achando suficiente apenas falar, mas fazer na prática].

Em contrapartida, talvez como resultante do autocontrole já citado anteriormente, as crianças sintam-se intimidadas em falar sobre o que não gostam na escola. Destaco no evento B9 as poucas respostas obtidas.

EVENTO B9

Rainha: Não gosto de ficar de castigo. A Deíse³⁹ botou de castigo, eu e a Blenda de frente pra parede. (no 1º período).

Homem Aranha: Da sala de aula – porque a professora faz só esse negócio aí [apontando para o quadro, o menino não gosta de copiar do quadro].

Ben 10: Eu não gosto! Eu não gosto de estudar, a professora é muito chata.

Quando o menino falou que não gostava da escola porque a professora era chata (evento B9), os outros colegas em coro disseram que iriam falar para a professora. Fiquei diante de uma situação embaraçosa, temia que o menino sofresse retaliações. E em nome da ética na pesquisa, falei para as crianças que nossa conversa não deveria ser contada pra ninguém. Mesmo assim percebi insegurança. E essa fala: “Ela tá gravando nós!” me pareceu como um sinal de alerta – como se a menina quisesse dizer: Olha cuidado com o que fala.

Portanto, o silenciamento das crianças em relação ao que não gostam na escola com certeza tem uma razão de ser, por isso levantei possíveis motivos que talvez tenham influenciado na opção de não exposição de opinião a esse respeito, quais sejam: medo de falar, porque só devem falar com permissão de alguém; “compreensão” de que não se deve fazer críticas, apenas elogios, entendimento do que podem ou não falar ao adulto,

³⁸ Coordenadora pedagógica da escola

³⁹ Nome fictício

mecanismo de defesa a algo que não agrada. São suposições que podem nos ajudar a entender melhor o posicionamento das crianças, e aqui chamo Maclaren (1991) para auxiliar quando trata da estrutura de conformidade, dentro da visão mais macro, a hegemonia dos ritos impostos entre as classes sociais, no entanto, entende-se que pode perfeitamente ser transportado para uma análise, mais micro, no caso a escola e suas relações de poder e controle, exercidas pelos adultos sobre as crianças.

A hegemonia dos ritos instrucionais refere-se não apenas a como eles reforçam ou reproduzem a dominação política ou econômica de uma classe social sobre a outra, mas também considera o sucesso com o qual a classe dominante é capaz de projetar – através de significados simbólicos e práticas que estruturam a experiência diária – sua própria maneira de interpretar o mundo, na medida em que é considerada natural, universal e exaustiva. A hegemonia refere-se ao sistema dominante de significados “vivididos” que se torna um fator importante para mobilizar o consenso de um grupo dentro das instituições sociais; é um processo que cria uma ideologia difusa e suficientemente potente para penetrar no nível do senso comum e espalhar-se pela sociedade através de regras aceitas de discurso (p.130)

E o mesmo autor continua dizendo que os rituais são considerados “ruins” quando reprimem as possibilidades de diálogo, de reflexão e de posicionamento crítico frente à realidade percebida, assim como a impossibilidade do discurso de oposição.

O Cotidiano da sala de aula denota o quanto os objetivos da educação infantil estão desfocados do que se prima como realmente importante para o desenvolvimento pleno da criança. O tempo que fiquei observando na sala, raras vezes foram proporcionados momentos de brincadeira às crianças, predominando mesmo o cumprimento das tarefas, entretanto, rejeição e recusa eram também percebidos, como a cena ora descrita: no meio da aula um grupo de meninas como se quisesse transgredir a ordem estabelecida foi para o meio da sala brincar de roda. Mas, não demorou muito para o professor acabar com a brincadeira, mandando que sentassem para terminar a tarefa. O professor repetiu várias vezes: *“sentem, peguem o caderno”*; *“Batman senta direito, não quer participar, não?”* *“Ei! Vocês três que não querem trabalhar, sentem?”* E concluiu a aula dizendo: *“ guardem o material de vocês, amanhã a gente continua de onde nós paramos”*.

Sendo evidente a proposta de preparação para o ensino fundamental, dentro de um fazer linear, seqüenciado e repetitivo. Como confirma o evento a seguir.

EVENTO A18: O Sono

A professora inicia a aula dizendo o seguinte:

Coloquem o caderno e lápis na mesa, vocês vão copiar do quadro essas letrinhas, mas só hoje que vocês vão fazer essas, porque amanhã já vão ser outras.

Escreve no quadro com letras maiúsculas o nome da escola, a data e o nome da professora. E o seguinte enunciado: Vamos conhecer um pouco mais das letrinhas A – amor – a – avião; E – estrela – e – escova; I – igreja – i – índio ; O – óculos – o – ovo; U – urubu – u – uva.

Terminado de copiar, lê em voz alta o que estava escrito no quadro, algumas crianças sugerem outras palavras iniciadas pelas vogais, como ouvi uma criança gritar “ e de elefante, professora”.

Vamos escrever que eu vou corrigir os caderninhos (professora)

Nem todas as crianças conseguiam acompanhar a aula destacada no evento A18, dominadas pelo sono da tarde, saíam de casa logo após o almoço, dormiam na sala de aula (fotografia 26), debruçadas sobre as mesas, visto que não havia espaço apropriado para o repouso das crianças - característica própria da fase pré-escola.



Fotografia 26: Criança dormindo na sala durante a aula.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 01/03/2010.

O sono, realidade das turmas de educação infantil, deve ser considerada na organização do espaço, como sugere (KRAMER, 1997, p.80) com disponibilidade de “área de descanso” e como ressalta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças: são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;

No entanto, como constatou-se na escola pesquisada, esse aspecto não se apresentava como relevante, sendo apenas tratado com descaso, como verifica-se na situação em que a professora não notando a presença de dada criança na sala ironizou: “*Cadê o Ben 10? tá dormindo também?*”.

EVENTO A19: Música

A professora canta músicas diversificadas com as crianças. Depois usando como recurso os cartazes fixados na parede correspondentes as vogais, canta uma música que aborda cada vogal, explora também os numerais fixados na parede para verificar se as crianças sabem quais são, pede para que falem em voz alta.

Enquanto cantam, uma criança pede para a professora para que cantem “atirei o pau no gato”, foi atendido o pedido, no entanto, vale destacar que a professora faz importante observação em relação a essa musiquinha, convidando as crianças a cantarem de outra maneira, acrescentando no final que não devemos maltratar os animais.

Depois do momento de descontração, as crianças voltam a rotina dos trabalhos, tendo que tirar do quadro Os numerais: 0 – zero; 1 – um; 2 – dois; 3 – três; 4 – quatro; 5 – cinco; 6 – seis; 7 – sete; 8 - oito; 9 – nove; 10 – dez.

No evento A19 as crianças demonstraram interesse, alegria no momento em que foi trabalhado a música. Nesse contexto, com o objetivo de alfabetizar. No entanto, faz-se necessário compreender a linguagem musical como importante elemento de desenvolvimento das emoções, expressão e raciocínio das crianças. E segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os professores têm como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, quando:

organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual) (PNQEI,2006 p.40)

No que se refere a prática do professor, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil apresenta relevantes considerações sobre a importância de se trabalhar os diversos conteúdos com as crianças, devendo o professor, segundo o documento, ter competência polivalente,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCNEI, 1998, 41)

Nessas condições de valorização das diversas linguagens, no caso em pauta – a música – vista sob a perspectiva pedagógica, congrega, articula, funciona como elemento facilitador de participação das crianças, pois como observei durante as aulas, excetuando os momento de música, as crianças não davam muita importância para a atividades de copiar do quadro e resolver exercícios. De alguma maneira buscavam fugir daquela rotina, seja cantarolando, brincando com as mãos ou com algum objeto, se movimentando pela sala, mexendo com as outras crianças, desenhando, ou simplesmente admirando a natureza pela janela “*olha! Professora, parece que duas árvores tão juntas*”, tratava-se de uma árvore diferente, enorme, no meio da mata com galhos entrecruzados, dando realmente a impressão que eram duas árvores.

EVENTO A20: Movimentos corporais

A professora inicia a aula com oração e música. Mesmo com atividades que envolvem música, conseqüentemente, movimentos, não é dada abertura para que as crianças se levantem das cadeiras. Dentro das possibilidades que lhe são permitidas balançam pernas e braços. Fico imaginando, como deve ser difícil para essas crianças ficarem tanto tempo sentadas, justamente quando se está vivendo uma fase que é própria da expressão corporal. Dando prosseguimento a aula a professora repassa todo o alfabeto de forma cantada com as crianças, perguntando quais outras palavras formavam as letras. Por exemplo: A de árvore, de amor e do que mais? Assim sucessivamente. Repassou também de forma cantada os numerais.

Quando trazemos à tona no evento A20 a limitação, a contenção dos movimentos das crianças, de pronto nos vem a reflexão de que a escola deve ser organizada visando as manifestações infantis, para tanto, faz-se necessário repensar os espaços da Educação Infantil com propostas pedagógicas que incentivem o rompimento das fronteiras entre corpo e mente. Esse rompimento perpassa pelo entendimento de que a criança fala pelo próprio corpo através

dos gestos, gestos muitas vezes carregados de afetividade, emoção, sensibilidade e arte, não cabendo, portanto, dentro dessa visão, a supervalorização da razão, da mente com aulas conteudistas, ainda nesse viés, importa destacar também a necessária superação dos gestos homogêneos e das posturas disciplinares. Segundo Foucault (2009, p. 133), “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”. *“Bileu se tu te levantar daí, tu não vai sair”*; *“Toda hora eles querem ir no lixeiro⁴⁰, porque é a única chance deles levantarem”*. (professora).

Mas, ainda bem que em se tratando de crianças, torna-se muito mais complicado mantê-las corpos dóceis, portanto, “os corpos podem ser vistos frequentemente em contorsões, revirando-se em um oásis de livre abandono, como se trancados em algum primórdio experencial ou estado primário de não-diferenciação” (MCLAREN, 1991, p. 133), por mais que se tente discipliná-los.

EVENTO A21: Livro didático

A professora entrega para as crianças um livro didático⁴¹, fazendo a observação que devem ser devolvidos no final da aula, pois são exclusivamente para uso na sala de aula. Menino, De Cobra e Ben 10 se unem para fazer a atividade e prosseguem cantarolando “Vamos brincar, vamos cantar, alegria é pra valer, o abecedário da Xuxa⁴². A - de amor, B - de baixinho...” e assim vão pintando, cobrindo e escrevendo, demonstrando contentamento com o que estão fazendo.

Conforme evento A21 o livro didático utilizado na turma das crianças pesquisadas é o mesmo usado nas escolas da cidade, cuja proposta pedagógica versa sobre o objetivo de ensinar a criança a ler e escrever, dentro de um fazer repetitivo e seqüencial, como pode ser visto na fotografia 27, as crianças cumprem com a tarefa de cobrir letras pontilhadas, pintar figuras e fazer cópias.

Há que se declarar que a escola não tem nenhum poder de decisão na escolha do livro, restando-lhe apenas o cumprimento das determinações superiores da Secretaria Municipal de Educação, o que a deixa em posição de mera coadjuvante diante de uma responsabilidade que prioritariamente deveria ser sua - elaboração do currículo condizente com a realidade do povo do

⁴⁰ Se referindo quando a criança vai apontar o lápis.

⁴¹ Do programa Alfa e Beta de Alfabetização – Letras e Formas, distribuídas pela Secretaria Municipal de Educação de Santana.

⁴² Apresentadora da rede globo de televisão

campo. Afinal, “ [...] A vida no campo diferencia-se da urbana não só pelo espaço que ocupa geograficamente, mas principalmente pela ligação que as pessoas têm com a terra e seus frutos.[...]” (PEREIRA, 2005, p. 108).



Fotografia 27: Crianças fazendo atividade no livro didático.
Fonte: Marisônia M. Pamphylio, 18/03/2010.

Porém, fundamentado na concepção da educação bancária – [...] “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59), o livro didático, com aparente neutralidade e inofensividade, sustenta uma visão fragmentada, dicotômica da realidade concreta dos sujeitos do campo, visto que prima pela reprodução dos elementos constituintes do modo de vida urbano, desmerecendo, dessa forma a realidade do lugar, ocultando a realidade da criança que tem seu jeito próprio de viver e conviver com a natureza, com os adultos e com as outras crianças. Corroborando com essa questão, Haje (2005), sustenta que:

[...] os professores ficam sem tempo para fazer os planejamentos, por isso, geralmente acabam seguindo o livro didático sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (p.52)

Comungando com o autor, realmente a riqueza e diversidade sócio-cultural dos sujeitos amazônidas não encontram espaço no currículo de lógica conteudista, que se nutre e sustenta da visão ideológica de que a

transmissão do conhecimento nessa perspectiva é que deve ser considerada como válida e legítima na sociedade moderna, menosprezando, portanto, o que os sujeitos do campo tem de mais essencial seu modo particular de vida, suas peculiaridades, e a necessidade de projetos educacionais voltados a formação de cidadãos participativos, autônomos e capazes de dar rumo a sua própria história “[...] É necessário oferecer-lhes uma educação que os ajude a transformar suas realidades adversas, corrigir as suas ineficiências e solucionar os seus problemas cotidianos” (PEREIRA, 2005, p. 85)

EVENTO A22: Uso de recursos tecnológicos na escola de educação infantil do campo

Concluída a atividade do dia, o professor anuncia a saída para o lanche, e que em seguida haverá um filme, as crianças vibram. De retorno para a sala de aula, enquanto o professor vai buscar a TV e DVD, a criançada não se intimida com minha presença, e começa a correria, gritaria, pega-pega, sobem e descem nas mesas, fico olhando e pensando, como essas crianças gostariam de brincar nessa pré-escola.

A tentativa do vídeo não deu certo, o aparelho não ligou.

Homem Aranha, adianta-se em vir me informar, fala baixinho no meu ouvido, “ não vamos assistir mais o filme, o professor não sabe colocar”.

As crianças ficam decepcionadas, até porque a expectativa é grande.

Constato no evento A22 que quando surge a tentativa de um fazer pedagógico diferenciado, esbarra na falta de experiência do professor em lidar com práticas que ultrapassem os limites da aula do quadro cheio de conteúdo.

Diante de tais evidências, é correto afirmar que não existe mais espaço para práticas reducionistas e limitadas no ato de ensinar e aprender. Faz-se necessário transcender velhos conceitos; re-significar fazeres pedagógicos ainda calcados em velhos padrões de currículos oficiais, para que assim se possa compreender as possibilidades que se descortina com a integração de tecnologias no ensino e na aprendizagem.

Respaldo-me no que expressa as DCNEIs no inciso XII do art. 9º

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

E também porque faz parte do cenário pesquisado, a presença de alguns recursos tecnológicos, inclusive laboratório de informática equipados

com 10 microcomputadores, diferencial em relação as outras escolas do campo, que não contam com este recurso.

As velozes descobertas no universo tecnológico tornaram-se uma necessidade no mundo globalizado, e a escola inserida nesse contexto, vem sentindo o peso da responsabilidade de não mais ignorar essa realidade. Mas, se defronta ainda com muitas barreiras: dissociação das próprias condições institucionais; desapropriação por parte dos professores dos avanços científicos do conhecimento nessa área, em decorrência da ineficiência no processo de formação. A pesquisa do (INEP/MEC, 2007) declara: o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. Apesar dessa não ser a realidade dos professores da escola pesquisada, pois como citado anteriormente, a maioria têm formação superior, entretanto, no tocante ao assunto em pauta – integração das tecnologias à prática pedagógica na Educação Infantil do Campo, percebe-se a falta de experiência, daí a relevância da formação continuada para atender às mudanças que vicejam na sociedade atual, tornando-se imprescindível que o professor resignifique sua prática não mais como mero transmissor de conhecimento, mas que possa expandir o olhar para outros horizontes, ou seja, outras linguagens, com intuito de provocar reflexão, pensamento, construção de idéias, de saberes, atitudes, valores que permitam à criança atuar no mundo em que vive de forma crítica e consciente.

4.2 Relação Criança-Criança

Ver a criança na perspectiva da relação com seus pares, indiscutivelmente denota a concepção da criança como ator social, onde as interações vigoram produzindo suas culturas, dessa feita a criança deve ser

percebida emergida no seu contexto histórico-social. E a escola de Educação infantil inserida nesse contexto torna-se campo privilegiado para a construção da cultura entre pares na medida em que oferece tempo e espaço de constante convívio. Chama-se Corsaro (2005) para fundamentar essa linha de pensamento, visto que teve como preocupação nos seus estudos verificar como as crianças negociavam, partilhavam, criavam cultura, não somente entre si, mas com os adultos, portanto interessava-lhe saber sobre o coletivo e as atividades comuns das crianças no seu cotidiano escolar.

Pode-se dizer que a interação criança-criança no ambiente pesquisado expressava traços de afetividade, manifestações emocionais e de sentimento de pertencimento ao grupo. Aqui pode-se encontrar alguns aspectos interessantes de como se configuravam os grupos, com tendências para as questões estereotipadas de gênero – meninas formavam grupos com meninas e meninos com meninos, isso ficou evidenciado durante nossas seções de entrevistas na biblioteca, quando as crianças estavam formando os pares para brincar e o menino (Batman) como se estivesse dando uma ordem, disse “*Ei! Mulher-mulher, homem-homem*”, ou seja, as meninas tinham que brincar com as meninas e os meninos com os meninos; da mesma forma como era possível perceber diferentes interesses e brincadeiras, “*não tem de homem, só de mulher, né?*”, (Homem Aranha) se referindo aos jogos que estavam espalhados sobre a mesa.

EVENTO B11

Quer brincar comigo? Pega a tua cadeira e senta aqui. [Uma menina convidando a outra para interagir com ela].

Chocolate: *deixa eu brincar contigo?*

Barbie: *Brinca!*

E começaram a formar o nome com os blocos de madeira das letras.

Barbie: *Esse D é do meu nome, eu vou formar o meu nome.*

Essa troca de experiências (evento B11) proveniente das culturas de pares⁴³ proporciona “diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras” (TREVISAN, 2007, p.55)

⁴³ Tomamos a definição de (CORSARO, 2009, p. 32) cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação como os pares. Sendo “pares” no sentido de parceiros, de iguais.

No tocante a construção da emoção - as crianças da comunidade estudada vão vivenciando sua infância delineando importantes valores como amizade, afetividade e solidariedade, evidenciando o cuidado, carinho e interesse que umas têm para com as outras, isto talvez se explique pela forte influência dos vínculos familiares que predomina na comunidade. Como sugere os eventos A23 e A24 que demonstram o sentido das relações afetivas entre as crianças.

EVENTO A23

Em meio a aula uma cena me comove – a menina Katiana diante da dificuldade para fazer o difícil trabalho, começa a chorar, de repente se aproxima dela a menina Barbie que num gesto de solidariedade consola, enxuga as lágrimas da amiga, conversa, abraça, ajuda a pintar o desenho, me vejo diante de uma linda demonstração de afeto e companheirismo entre crianças.

EVENTO A24

Na oportunidade da realização da oficina I, durante a dinâmica passo de criança em criança, peço que tirem uma carinha de dentro do copo (carinha feliz ou triste), ao mesmo tempo faço perguntas, chegando a vez da Sabrina, não responde nada, então passo em frente, nem percebendo que a menina constrangida sai do grupo indo se sentar. Porém, (Barbie), atenta ligada a tudo que acontece, vai conversar com a amiga, vindo em seguida me pedir duas carinhas alegres para dar para a amiguinha. “Vou levar pra Sabrina, tá!”. Retornando em seguida para me dizer a resposta que eu não tinha conseguido da menina “a Sabrina disse pra mim que ela gosta de estudar”.

Por outro lado, e como aspecto interessante a salientar, nem todas as crianças experimentavam uma relação amorosa no grupo de pares, como o caso da menina (Boneca), que não era bem aceita pelas crianças e pelos adultos, sendo frequentemente exposta a constrangimentos e intimidações. Como exemplificam os eventos A25, A26 e A27 descritos a seguir:

EVENTO A25

De repente, surge uma queixa que a Boneca está batendo num colega. A professora expõe a situação à turma, dizendo: “Vocês lembram o que a mãe da Boneca falou ontem? Que ia cortar todos os dedos dela se batesse em alguém”.

EVENTO A26

A professora sentada a sua mesa, percebe que Boneca está mexendo nas suas coisas, repreende dizendo “ Boneca vai cuidar da tua vida pelo amor de Deus”.

EVENTO A27

A professora ao levantar vai em direção ao quadro e lembra que estão fazendo revisão das vogais, e suas junções AU-AI-OI-UI-EU-UAI-EIA. Exemplifica a junção AI com a seguinte fala: “Quando a (Boneca) bate nos colegas eles dizem ai, mas o papai do céu não gosta, é pecado, e o bicho papão ta esperando lá fora”, nesse momento olho para a menina, está se contorcendo na cadeira, com as mãos no rosto, envergonhada, sai em seguida engatinhando pela sala entre as mesinhas, a professora esbraveja “vou te levar para conversar com a supervisora da escola”, pegou a menina pela mão e levou, não retornando mais para a sala nesse dia.

Os eventos A25, A26 e A27 evidenciam atitudes de intimidação do adulto em relação a criança, ficando aquém do que se pretende como função da educação infantil qual seja proporcionar a todas as crianças, sem distinção, oportunidades de interação, cooperação e fortalecimento da autoconfiança com ações que favoreçam o desenvolvimento de valores de igualdade e respeito.

Todavia, verifiquei que a amizade assume papel importante na vida das crianças, aprendem umas com as outras sobre suas emoções; expõem suas próprias visões acerca das afetividades construídas nas suas relações, ficando evidenciado a sensibilidade infantil ao elegerem os colegas para fotografar como o que mais gostavam na escola. Como aborda o seguinte evento:

EVENTO B12

Barbie: gosto da Branca de Neve.
Batman: gosto do Ben 10.
Ben 10: gosto do Batman.
Chocolate: gosto do Ben 10.
Branca de Neve: gosto da Barbie, porque ela é minha prima!.
Mocinho: gosto dos colegas.
Boneca: gosto da colega [fotografou uma menina de outra turma]
Bileu: Tirei do Ben 10 [fotografia] porque gosto dele.

É importante frisar que a declaração de amizade foi esboçada apenas em relação aos colegas, não aparecendo, portanto, nas respostas nenhuma referência ao adulto, o que me leva a pensar que essa ausência decorre do distanciamento praticado nas relações adulto-criança; onde a formalidade suplanta qualquer tentativa de leveza e descontração, o que acaba prejudicando qualquer laço afetivo que a criança tente construir em relação ao adulto.

4.3 Relação Criança-Adulto

Na esteira dos dados recolhidos tornou-se evidente que o que ousei definir como relação Criança-Adulto, teve sua ordem invertida para relação Adulto-Criança, há que se esclarecer, a questão não diz respeito apenas ao aspecto semântico, entretanto, a constatação que a dependência da criança frente ao adulto, trata-se de um “fato social, e não de um fato natural” (KRAMER, 2006, p. 23), partindo desse princípio é que aponto alguns fatores que determinam essa relação de poder e supremacia dos adultos.

Portanto, sob o ponto de vista da sala de aula, numa relação adulto-professor/criança é que vou discorrer sobre algumas idéias historicamente cristalizadas de que as crianças, por suas próprias condições, devem estar sempre a mercê dos ensinamentos dos adultos, e por conta disso são tratadas como desprovidas de saberes ou de saberes inválidos, como nesta situação - A professora iniciou as atividades pedagógicas com musiquinha sobre os numerais, uma criança ia indicando os numerais fixados na parede. Depois ela entregou um trabalho mimeografado para ser pintado, que não foi comentado com as crianças sobre homenagem ao Dia Internacional da Mulher, primeiro ela perguntou: Quais são as cores das rosas? Uma das crianças disse: azul. Então, retrucou: azul? Ou seja, foi uma atividade onde a criatividade da criança foi relegada a segundo plano. (Ben 10) perguntou: *“Professora posso pintar de qualquer cor a flor?”* Titubeou, porém respondeu: *“Não!”* Olhou para o que ele tinha feito, ou seja, pintado, e elogiou – *“esse amarelo tá bonito!”*

As intervenções, advertências e chamadas de atenção tomadas pela atitude e olhar do adulto aqui tratadas, abrem um vasto leque de situações que podem ser caracterizadas como:

Ameaça - 1) A professora irritada falou: *“Ben 10, eu vou colocar no caderno de anotação do comportamento que tu dorme, chora e não quer fazer o trabalho”*. Nessa altura o menino que já estava se sentindo excluído (de castigo), sentado de costas para os colegas, numa mesinha colocada perto da mesa da professora, fora da roda, envergonhado começou a chorar, e a professora nem deu importância; 2) O menino (Ben 10) perguntou: *“Professora vai ter merenda?”* A professora respondeu secamente: *“Vai! Vocês já sabem como é o negócio da merenda. Só vai merendar quem fizer o trabalho,*

principalmente copiar do quadro". Algumas crianças tentavam justificar porque não estavam fazendo a atividade, dizendo que era porque não tinham lápis, e obtiveram como resposta da professora "*Quem não trouxer lápis amanhã, não vai ficar na sala*". Outra vez diante da distração das crianças a professora exclamou: "*Ei! Eu quero ver se vocês estão escrevendo*".

Tarefa difícil sinal de controle – 1) A professora saiu da sala quando retornou foi trazendo uma máquina de mimeógrafo a álcool, enquanto ela rodava os trabalhos, as crianças prestavam atenção - curiosas, no entanto, essa curiosidade em nenhum momento foi explorada pela professora, pelo contrário, quem tentou se aproximar para olhar de pertinho foi alertado para não mexer. Depois de rodadas as atividades foram distribuídas às crianças, constava de desenhos correspondentes as palavras abelha, elefante, iguana, onça, urubu, que as crianças tinham que escrever três vezes cada uma. Diante da dificuldade das crianças, não resisti à vontade de ajudá-las, até porque ficava muito sensibilizada com tanta pressão e exigência imputada aos pequenos. Então, muitas vezes sem que a professora solicitasse auxiliava algumas crianças; 2) Depois do intervalo a professora modificou a disposição física da sala, arrumando em forma de U, distribuiu o trabalho com o seguinte enunciado: Observe as palavras em destaque no quadrinho e circule as iguais, continue cobrindo e reescrevendo os encontros vocálicos. Imagine o nó na cabeça das crianças. (Homem Aranha) veio me pedir ajuda, ao perceber que eu estava auxiliando o colega, (Big Big) se aproximou também, sentaram os dois à minha mesinha, e fui tentando deixar claro o que era para fazerem. Reclamavam dizendo que não sabiam fazer, o menino Homem Aranha pediu para eu segurar na mão dele para fazer o encontro vocálico ui.

Medo / Castigo – 1) Aconteceu um tumulto na sala, briga entre um menino e uma menina, a professora decidiu punir o menino colocando-o de castigo sentado em uma cadeira no canto da sala, de frente para parede, só saiu de lá quando tocou o sinal de saída da aula. No dizer da professora ele é muito "danado"; 2) O menino Ben 10 ao terminar certo exercício correu para me mostrar com ar de contentamento e satisfação, como se quisesse dizer cumprida a tarefa, posso me sentir a vontade para passear pela sala, a professora tinha dado uma saída. Mas, ao perceber que a professora estava

retornando gritou: “*lá vem a professora*”, correu imediatamente para seu lugar, sentou segurando a folha de papel como se estivesse com medo.

Obstante a situação apresentada sabe-se que “mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer.” (FREIRE, 2000, p.55), portanto, essa instabilidade gerada nas relações adulto-professor/criança na escola pode ser resolvida a partir de mudanças paradigmáticas como as suscitadas no pensamento de (COHN, 2007, pp. 27-28):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

E com propostas pedagógica que considerem a mobilização dos saberes frente a lógica dos direitos da criança, o que nos leva a partilhar das idéias de (SARMENTO, 2005, p.35), quando advoga que:

[...] A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças for considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na ação didática para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do ato educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exata medida em que se exprime.

O autor supracitado revela de forma contundente que é preciso abrir espaços para o diálogo produtivo das crianças, pois ainda predomina nas escolas o papel tradicional do adulto, caracterizado pelo comando unilateral, onde somente o professor fala, ensina. Urge, portanto a compreensão do necessário estabelecimento de proximidade onde se tenha clareza da relevância do processo dinâmico de aprender e ensinar com o outro, de descobrir juntos. Os dados apresentados nesse capítulo nos apresentaram alguns indícios de como as crianças vêem a escola, portanto, como espaço

social deve ter como comprometimento a inclusão das crianças, como crianças a querer viver suas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando eu soltar a minha voz
 por favor entenda
 que palavra por palavra
 eis aqui uma pessoa se entregando
 coração na boca, peito aberto, vou sangrando
 são as lutas dessa nossa vida...
 Eu fico com a pureza da resposta da criança...
 É a vida?
 É bonita, é bonita e é bonita!
 Gonzaguinha

Tomando como referência essa epígrafe as crianças da comunidade rural de Anauerapucu soltaram suas vozes, se entregaram na realização desse estudo, falaram, falaram sobre coisas fundamentais, me colocando diante do real desafio – aprender na prática a fazer pesquisa *com* as crianças, acima de tudo *aprender a ouvir* as crianças – Posso dizer que experimentei o doce fascínio da descoberta à amarga insegurança de ter que trilhar por caminhos desconhecidos. Entretanto, a vontade em fazer com que as crianças sejam respeitadas como sujeitos de direito a expressar opiniões, pensamentos, informações e proposições para a realidade foi que me motivou a seguir em frente. Não posso deixar de frisar outro aspecto determinante nesse processo de motivação/estímulo, que foi o seguinte: ao passo que ia conhecendo e me aproximando das crianças percebia que elas passavam ao largo da idéia criada pelo adulto de que são seres frágeis e incompetentes, muito pelo contrário, apresentavam-se sim como seres ativos, inteligentes, atores sociais que se apropriam da cultura, (re) construindo a história, a partir da mobilização promovida nas relações com o mundo e com as pessoas, nas vivências, experiências, saberes, afetos.

Cumpru ressaltar que queria ouvir os dizeres daquelas crianças sobre infância e escola, a questão estava posta, agora que instrumentos e procedimentos metodológicos adotar, sem sombra de dúvida colocou-se como minha preocupação inicial, porém, uma certeza eu tinha, não podia seguir os direcionamentos metodológicos tradicionais, visto que a investigação com

crianças exige um fazer diferenciado. Dessa forma, tinha que buscar metodologias que me apontasse o ponto de vista das crianças. Então, com base nos referenciais teórico-metodológicos (citados na parte introdutória) foi se delineando os possíveis encaminhamentos, das observações iam emergindo importantes reflexões que compuseram o diário de campo, nas oficinas através das trocas, das interações consolidadas nas brincadeiras tive a oportunidade de ir identificando como as crianças vivenciam sua infância, nas entrevistas fui descobrindo através das falas o que as crianças pensam, desejam gostam e não gostam.

E para adentrar no universo infantil tive que também lidar de forma harmoniosa, equilibrada com algumas assimetrias que emergiam desse encontro entre o adulto (pesquisadora) e a criança.

Porém, no decorrer dos estudos, cada vez mais ficava claro que meu compromisso devia perpassar pelo entendimento de que à criança cabe o direito de expressar livremente sua visão acerca de temas pertinentes à ela. Assim como a plena convicção a respeito da relevância dessa questão para os adultos que podem a partir desses resultados tomar melhores decisões.

Explicitada essas questões iniciais passo as constatações decorrentes do estudo realizado, primeiro em relação aos dizeres das crianças sobre infância, e em seguida em relação a escola.

1) Infância:

- A imaginação, criatividade das crianças ganha asas se encontrar abertura, melhor explicando, se tiver quem lhes dê atenção, se tiver quem queira ouvi-las, se tiver quem as motive. Isso ficou evidenciado no que presenciei nas oficinas, na convivência diária com as crianças, nos depoimentos, a destacar: nas invenções das brincadeiras a lama que vira bolo, a garrafa pet que pode perfeitamente virar um brinquedo bem legal; nas histórias de assombrações, visagens, bichos, contadas com esmero e empolgação;
- As crianças vivenciam plenamente suas infâncias no contexto fora escola, onde podem brincar livremente, subindo nas árvores, tomando banho nos rios,

andando de casco, passeando de bicicleta, brincando em casa sozinhas, com irmãos ou animais de estimação, brincando nos quintais, nas ruas de pira-mãe, aliás, interessa observar que o quintal da escola serve de espaço para a brincadeira quando termina o horário de aula. O que é ignorado pela própria escola, não passa despercebido aos olhos das crianças;

- Há disponibilidade de tempo para as crianças brincarem em casa, apesar da realização de algumas tarefas domésticas, mas isso não se coloca como um empecilho para as brincadeiras;

- Esse tempo da infância das crianças é também atravessado pelas expectativas em ter uma profissão, de certo marcada pelo imaginário infantil, mas não posso negar que me deram impressão de já ter consciência do que uma profissão pode representar nas suas vidas, talvez motivadas pela projeção dos próprios pais;

- As crianças não estão isentas de uma realidade marcada por desajustes sociais, onde cenas de brigas e violências são presenciadas e reproduzidas nas suas falas;

- Faz parte da rotina das crianças a frequência com os pais às igrejas da comunidade, sendo suas atitudes, comportamentos influenciados por normas doutrinárias religiosas;

- As crianças nutrem um enorme desejo de vivenciar suas infâncias na escola como sujeito-criança, contradizendo as perspectivas dos adultos que as tomam como sujeito-aluno em vias de preparação para o ensino fundamental.

2) Escola:

- As crianças têm visão positiva a respeito da escola, gostam da escola mesmo não sendo esta pensada para elas;

- As crianças demonstram clareza que a escola é lugar de se fazer amigos, tanto é, que ao fazerem a escolha do que mais gostam na escola, predominou o registro fotográfico do colega, essa foi a maneira demonstrada de como retratam a escola.

- Sentimentos de solidariedade, zelo e cuidado são evidenciados na convivência entre as crianças, sendo percebido várias vezes demonstrações de afeto entre elas;
- As crianças têm clareza do que o adulto espera delas – obediência, empenho nas tarefas, seriedade nos estudos, que devem cumprir regras e limites, e que na aula devem ficar quietas nas cadeiras, caso contrário, não saem para merendar, para tomar água. (algumas vezes merendavam na própria sala). Principalmente quando estavam “bagunçando” muito;
- As crianças não participam das escolhas e decisões que dizem respeito as suas necessidades, anseios, interesses, enfim as suas vidas;
- As crianças são conhecedoras de seus deveres em relação à garantia da bolsa que ganham para estudar tendo, portanto, que frequentar a escola “direitinho”, senão perdem a bolsa;
- Alimentam sonhos, desejos de que a escola seja igual a um castelo. O que me levou a crer, que querem uma escola para criança, com coisas de crianças, onde elas possam realizar a vontade de viver no mundo delas.
- Não existe na escola disponibilidade de brinquedos condizentes com a cultura local, os brinquedos existentes são característicos da vida urbana. (industrializados), mesmo assim, não fazem parte da rotina diária da educação infantil.
- Às crianças é renegado o que é considerado como mais importante na vida delas - o brincar - aparecendo ocasionalmente na rotina da sala de aula. O que é lamentável, porque se a pré-escola fosse organizada em torno da brincadeira infantil “poderia cumprir sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças, rumo à autonomia e à cooperação”. (WAJSKOP, 2001, p.28);
- A escola se contrapondo aos ambientes precários constatados nas pesquisas sobre as escolas do campo, dispõe de um espaço físico privilegiado, no entanto, não coloca como prioridade as devidas adequações para o atendimento às crianças pequenas da educação infantil do campo;
- Em meio a ordem estabelecida pelo adulto as crianças vão criando possibilidades de transgressão, podem até ser forçadas a agirem conforme os interesses do adulto, mas na primeira oportunidade rompem fronteiras e vivem a plenitude do ser criança;

- Apesar de existirem na escola projetos (no papel) que contemplam saberes, valores da comunidade, e proximidade com o que se pensa para educação do campo, todavia, esbarra em dificuldades de execução;
- Importante ressaltar o empenho da escola em servir às crianças a merenda regionalizada como incentivo à produção agrícola local e como forma da criança valorizar o que faz parte da sua realidade;
- É adotado como parâmetro de referência a educação infantil urbana, evidenciando a inadequabilidade a uma realidade com particularidades e singularidades tão significativas;
- Percebi nitidamente a necessidade dos professores terem formação específica em educação infantil do campo;
- A falta de currículo referencial, com certeza, também se apresenta com um dos “nós” da educação infantil do campo.

Os dados me permitem concluir que a escola não se constitui como espaço privilegiado para as crianças vivenciarem suas infâncias, face ao cerceamento da própria condição de ser criança, o que (KISHIMOTO, 2000, p.3) revela de modo contundente “ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas, principalmente, à liberdade de escolha”, para que assim pudessem deixar suas marcas, desde ao simples trabalho exposto com sua produção a participação nas decisões da escola.

No entanto, apresenta-se como espaço que propaga a perspectiva adultocêntrica que vê a criança projetada na imagem do adulto, logo tendo que seguir suas pretensões e expectativas. As palavras de Snyders, representam o que sinto nesse momento “gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades” (SNYDERS, 1993, p. 29)

Vale explicitar também que a partir da apreensão da perspectiva das crianças, constatei que não basta apenas se conceber a criança como sujeito de direitos, mas interessa saber que condições tem sido criadas para que realmente esses direitos sejam garantidos e postos em prática. Paralelamente, outras tantas questões devem ser mobilizadas nesse contexto. E aqui faço eco a concepção de educação infantil do campo que vem se forjando, concomitantemente, a discussão de alguns pontos essenciais para

viabilização dessa proposta, tais como: a visão da educação do campo precisa ser considerada nos cursos de pedagogia; aos professores deve ser oportunizado estágio em escolas do campo; formação específica para educação infantil do campo; realização de conferências estaduais de educação infantil do campo; financiamento deve ser assegurado para educação infantil do campo, a fim de garantir espaços, materiais, formação pedagógica; elaboração de Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Campo.

Diante do exposto, explicitar e analisar as concepções que as crianças da Amazônia Amapaense têm sobre infância e escola esboçam contribuições sobremaneira importantes para elaboração de projetos educativos para a infância, dentro de dimensões mediadoras e constitutivas de ações pedagógicas sob olhares que contemplem a criança situada na sua realidade. Além de possibilitar novos direcionamentos para escola de educação infantil do campo, juntamente com o repensar das práticas pedagógicas dos professores. Pois, como afirma Kramer (2008, p.171) “olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade”.

Finalmente cumpre ressaltar que o estudo realizado indicou a necessidade de novos contornos à realidade das crianças da escola de educação infantil do campo, onde possam verdadeiramente vivenciar suas infâncias.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas**. Disponível em www.anped.org.br

ALVES, Laura Maria Silva Araújo (org). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

_____. **A Constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin - Um estudo dos contos de fadas e das lendas da Amazônia**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003 (Tese de Doutorado).

ALVES, N. Nossas lembranças da escola tecidas em imagens. In: ALVES, N.; CIAVIATA, M. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRE, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.

ANGOTTI, Maristela. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003 (Dissertação de Mestrado).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O Significado da Infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. et all. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, M^a Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

BODGAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, nº1, Brasília, 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069. Brasília, 1990.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**.

_____. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília-DF. INEP/MEC, 2007.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de subsídios. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: Brasília, 2004.

_____. **Educação do Campo – Direito de todos os camponeses e camponesas.** Via campesina, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 17/2009 do CNE/CEB, nº 5, Brasília, 2009.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** MEC/Secretaria de Educação Básica, vol.2, Brasília, 2006.

_____, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, vol.1, Brasília, 1998.

CALDART, Roseli S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Universidade de São Paulo, 2000. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo).

_____. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** Ijuí: Unijuí, 2004.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol.26, nº 91, Mai/Ago, 2005.

_____. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças.** In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17 – p. 113-134, Porto, 2002.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, ICE, Belém, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

Declaração universal dos direitos das crianças. (UNICEF). Disponível: www.unicef.org.br

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, nº 1, jan/jun, 2006.

_____. MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: 07/09/2009.

_____. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 125, maio/ago 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: 10/09/2009.

DIAS, Adelaide Alves et al. **Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: autores Associados, 2003.

_____; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, et all. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, et all. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **"Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil"**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005 (Dissertação de Mestrado).

FRANCO, Marcia E. Wilke. **Compreendendo a infância**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; 11)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEPERUAZ. *Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará*. 2004. Disponível em < <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz> >

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. (dissertação de mestrado).

_____. *Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. IN:FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. (texto-base do I Seminário de Educação Infantil do Campo). Brasília, 2010.

HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gutemberg, 2005.

HONORATO, Aurélia et al. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. ANAIS 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu / Minas Gerais de 15 a 18 de outubro de 2006.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Papirus, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Infância de papel e tinta*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVILE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 2000.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo - o que falam de escola e saber as crianças da área rural**. Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, 1995. (Dissertação de Mestrado).

_____, O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LORIERI, Marcos Antônio & RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et AL (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

MARTINS, Cristiane Amorim. **Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança**. Universidade Federal do Ceará, 2000 (Dissertação Mestrado).

MARTINS, José de S. (coord.). **O massacre dos inocentes, a criança sem infância no Brasil**. São Pulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, Maria Cristina e BRETAS, Silvana Aparecida. **O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil**. ANAIS 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu / Minas Gerais, 2008.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 5, 2004.

MORAIS, Elisângela Marquês. **A infância pelo olhar das crianças do MST: Ser criança, culturas infantis e educação**. Universidade Federal do Pará, 2010 (Dissertação de Mestrado).

MORAIS, Paulo Dias. **História e Geografia – O Amapá em perspectiva**. Macapá, JM editora Gráfica, 2009.

MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na Pesquisa com crianças, diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NETO, Adolfo da Costa Oliveira & RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais - ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. et al. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno e SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém, EDUEPA, 2002.

_____. **Travessia dos saberes na Educação Ribeirinha da Amazônia**. (Texto didático do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, 2008)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras do mundo / leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina L. (org). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2008.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gutemberg, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QUINTERO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas – SP: UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.

RUA, Maria Adelaide. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança e o lúdico**. Petrópolis - Rio de Janeiro: VOZES, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, jan./jul. 2005a.

_____ & GOUVEA, M^a Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005b.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In: **Sociedade e cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol.13. 2000.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar. Onde está o lazer/lúdico? o gato comeu?** Universidade Estadual De Campinas, 2000 (Tese de Doutorado).

SILVA, Juliana P.; BARBOSA, Sílvia N.F.; KRAMER Sônia. **Questões teórico metodológicas da pesquisa com crianças**. Revista Perspectiva, Florianópolis, SC: Editora UFSC/NUP/CED, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2005.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. RJ, Paz e Terra, 1993.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. 2003. IEC - Uminho - Mimeo. (texto digitado)

SOBRINHO, Roberto Sanches Murabac. **Infâncias e educação infantil no Amazonas: múltiplos contextos, diversos olhares**. Manaus, 2008.

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (orgs.). 2001. **Cultura infantil : a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** São Paulo: Atlas, 1987.

UGGIONI, Juliana da Silva. "**Oi, meu nome é Jefferson e sou uma criança**": **ser criança sob o olhar das crianças**. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008 (Dissertação de Mestrado).

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; COLE, Michael et al (orgs); tradução: NETO, José Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**/ Tizuko M. Kishimoto (Org); - 4. ed.- São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO. Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. (texto trabalhado no I Seminário de Educação Infantil do Campo). Brasília, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 116, São Paulo, jul, 2002.

_____, LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____, **Criança e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. IN: SARMENTO, Manuel & GOUVEA, M^a Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo : Cortez, 2001.

http://www.inep.gov.br/estudos_pesquisas/edu_campo/default.htm. Acesso: em 2008.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Santana_\(Amap%C3%A1\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Santana_(Amap%C3%A1)). Acesso: em 2009.

www.ibge.gov.br. Acesso: em 2009

http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2008.htm. Acesso: em 04/10/2009.

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm. Acesso: em 25/10/2009.

<http://www.ced.ufsc.br/nupein/>. Acesso: em 26/10/2009

<http://www.jusbrasil.com.br/politica/2636183/governador-comemora-dia-de-campo-com-a-colheita-de-milho>. Acesso: em 26/10/2009

http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 26/04/2010

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 26/04/2010

http://www.ciespi.org.br/base_legis/baselegis_hist_legis.php. Acesso em 26/04/2010

ANEXOS

ANEXO A – As cinco amigas na escola

17 03 2020

título: As cinco amigas
na escola!



Numa escola, estu-
dava cinco amigas chamadas
Amanda, Ana, Lúcia, Beatriz, Isabe-
li e Thays, na escola tinha uma professo-
ra muito legal, quando era a hora do
lanche elas brincavam muito, mas
quando era hora de fazer a atividade
não podia conversar no meio da aula, só
nã, a professora ficava bravinha, só pen-
sou a professora bravinha, tinha que
se comporta muito bem. A professora
gostava muito delas, porque seria porque
elas faziam tudo direitinho! Esta his-
tória é de cinco amigas!

Thays Pamphylie de Almida

FIM

pamphylie



ANEXO B – Ficha de autorização assinada pelas crianças

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

AUTORIZAÇÃO

Eu DIENE, concordo em participar da pesquisa – “Infâncias na Amazônia Amapaense: o que dizem as crianças sobre a escola do campo”, realizada pela Mestranda em Educação Marisônia Matos Pamphylio; sendo que terei a liberdade de desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum problema. Autorizo também que usem na pesquisa minhas imagens fotográficas, falas, desenhos e/ou qualquer outros trabalhos feitos por mim. Bem como o nome fictício a ser usado na pesquisa será escolhido por mim.

DIENE
ASSINATURA

ANEXO C – Ficha de autorização assinada pelos pais ou responsáveis



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
TERMO DE CONSENTIMENTO DE DEPOIMENTO ORAL E USO DE IMAGEM

(Nome da criança) Divine Figueireda de Sousa
Nacionalidade: Brasileira idade: 04 Domiciliado no Município
de: Santana na comunidade de Anaurapucu

OBJETO: Entrevista gravada, fotografia, filmagem, exclusivamente para o curso de mestrado em educação da Universidade Estadual do Pará.

DA PARTICIPAÇÃO: Autorizo meu/minha filho/filha a participar da pesquisa: Infância na Amazônia Amapaense: o que dizem as crianças sobre a escola do campo? Esta pesquisa se realizará no período de Fevereiro a Março de 2010, com observação participante e realização de oficinas lúdicas com as crianças com duração de 1 hora, as terças-feiras, das 16 as 17 horas na Escola Municipal de Educação Básica Raimundo Monteiro Baía.

DO USO: Autorizo o uso à Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE - Curso de Mestrado em Educação, estabelecido à Trav. Djalma Dutra s/ nº, B. Telégrafo, Belém/Pará. Curso de Mestrado em Educação, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que minha/meu filha/filho prestará a pesquisadora Maridônia Matos Pamphilo.

A Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE - Curso de Mestrado em Educação, fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editando ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Anaurapucu-AP, 09 de Março de 2010

Quirino Barbosa de Sousa

Assinatura do pais e/ou responsáveis pela criança



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducaca