

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



FERNANDA REGINA SILVA DE AVIZ

**O OLHAR DA CRIANÇA DO CAMPO SOBRE A  
CULTURA LOCAL: um estudo em uma escola de  
Tracuateua-PA**

Belém/PA  
2016

FERNANDA REGINA SILVA DE AVIZ

**O OLHAR DA CRIANÇA DO CAMPO SOBRE A CULTURA LOCAL:**  
um estudo em uma escola de Tracuateua-PA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.  
Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos

Data da Defesa: 16 /12 /2016

Banca Examinadora

Orientadora

\_\_\_\_\_  
Profa. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Doutora em Educação. (PUC/SP)  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Membro Interno

\_\_\_\_\_  
Profa. Dr.<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Doutora em Educação – PUC/SP  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Membro Externo

\_\_\_\_\_  
Profa. Dr.<sup>a</sup>. Giorgina Negrão Kalife Cordeiro  
Doutora em Educação (UFRN)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

Belém/PA  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Aviz, Fernanda Regina Silva de

O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA / Fernanda Regina Silva de Aviz; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos, 2016

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

1. Educação rural. 2. Educação infantil. 3. Currículo. I. Santos, Tânia Regina Lobato do (orient.). II. Título.

CDD. 21<sup>o</sup> ed. 370.91734

---

Fostes tu que com tua humilde vontade de me ver crescer e ser alguém que colocou o primeiro lápis e maço de papel em minhas mãos e segurando firme me conduziu a escola.

Deixaste de realizar teus desejos, para realizar os meus; deixastes de saciar tua fome para que eu dormisse todas as noites saciada; deixaste de ir, já em idade adulta a escola quando as oportunidades foram muitas, para que eu diferente de ti, escrevesse sozinha meu próprio nome.

In memória a uma grande mulher, incentivadora e sonhadora desse momento, minha mãe, Alzira Raimunda.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, na figura de meu pai Manoel Mateus; meus filhos, Rúbia Machado e Marlon Giordano; meus irmãos, Manoel Aviz, Nonato Aviz, Carlos Alexandre e José Ribamar. Vocês de forma direta ou indireta me ajudaram a ser essa pessoa batalhadora;

Ao meu companheiro de caminhada, com quem compartilho dez anos de amor, companheirismo e amizade, Marcio Pinheiro. Sem sua colaboração nos cuidados dos filhos seria quase impossível a construção dessa dissertação;

A minha cunhada Franci de todas as horas, que me proporciona tempo para a escrita;

Ao meu afilhado Cristian Mateus, que sempre se dispõe a estar com o bebê, e quando o fazia me deixava tempo para a escrita;

A minha prima e amiga Helena Aviz com quem tenho compartilhado angustias, aflições e as aprendizagens nesses anos de produção e criação;

Aos amigos de longas datas, Aninha Moreira, Rosilene Silva, Aline Assis, Cláudia Sobreira, Michele Melo, Izabel Rodrigues, Marcelo Mendonça;

As professoras Edith e Ruth pela boa vontade em colaborar e permitir minha ausência da escola para o estudo;

A querida Patrícia Borges pela competência em conduzir minhas crianças;

A minha orientadora Tânia Regina Lobato dos Santos, por sua competência sempre esteve comigo nesse momento da caminhada, orientando, problematizando e me apontando caminhos possíveis;

A banca de defesa representada pelas professoras Dr<sup>as</sup> Ivanilde Oliveira e Georgina Cordeiro a quem tenho a gratidão de dizer o quanto suas contribuições enriqueceram este estudo;

Aos colegas da 11<sup>a</sup> turma com quem experienciei dois anos de conhecimentos;

Aos professores do Programa com quem construí novas e desafiadoras aprendizagens;

A escola, na figura da gestora, coordenadores, professores e demais funcionários que abriram as portas e me permitiram dialogar com sujeitos tão criadores;

A secretaria Municipal de Educação de Tracuateua por ter permitido pesquisar uma de suas tantas escolas;

As crianças que participaram da pesquisa, seres tão misteriosos que me ensinaram a olhá-los como capazes de revelar experiências valiosas;

Aos familiares destas crianças, a quem confiaram sua presença;

A todos que colaboraram com esta produção

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil multi-idade em Tracuateua- PA. Parte da problematização em saber como as crianças de uma escola de Educação Infantil do Campo em Tracuateua- PA constroem significações sobre a cultura local e escolar? Para tanto tem como objetivos específicos: Mapear por meio da produção do desenho os elementos da cultura local e escolar a partir da perspectiva da criança de uma turma de Educação Infantil do Campo em Tracuateua-PA; Identificar nas rodas de conversa os significados a cultura local e escolar para as crianças considerando as singularidades e as suas experiências socioculturais, e por fim descrever a partir das narrativas temáticas como ocorre o processo de construção de significações sobre a cultura local e escolar. A busca ao que nos propomos investigar nos remete ao campo metodológico interdisciplinar pautado no referencial teórico de Áries (1962), Kramer (2000) e Sarmento (2011) que versam sobre a infância. Em Brandão (2001; 2009; 2015) e Geertz (2014) conceituamos cultura. A educação do campo se ampara nas discussões de Arroyo (2011), Caldart (2003), Freitas e Molina (2011) e educação infantil do campo Silva (2013), Silva; Pasuch; Silva (2012) e Silva; Pasuch, (2010). A metodologia se apresenta com alguns traços da pesquisa etnográfica pautada na abordagem qualitativa sócio histórica a partir das técnicas de observação direta, da produção de desenhos construídos pelas crianças e da roda de conversa. Os resultados indicam que a cultura local se subsidia em categorias, como: cultura e trabalho, cultura e lazer e cultura e imaginário. Nestes aspectos, chama atenção que desde cedo as crianças de 4 e 5 anos são inseridas voluntariamente nas práticas produtivas e de cuidado com a casa. No que tange a cultura escolar, as categorias levantadas são: cultura e educação, cultura escolar e brincar e educação e socialização é marcada pela atenção que é dada pelos pais e pelas crianças ao ensinamento do sistema alfanumérico. Assim, as especificidades deste nível de educação é permeado pela imposição de que as crianças devem ser introduzida no mundo da leitura e escrita, colabora com isto, a falta de formação dos professores que sem conhecer estas especificidades são levados a fazer o que os pais querem e não o que determina as bases legais.

**Palavras- Chave:** Criança. Currículo. Educação Infantil do Campo. Cultura local e escolar.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the meanings of local and school culture to children of a group of multi-age kindergarten in Tracuateua- PA. Part of the questioning in how the children of a school Children Rural Education in Tracuateua- PA construct meanings about the local and school culture? Therefore it has the following objectives: Map through the production of the design elements of local and school culture from the perspective of the child of a group of Children's Rural Education in Tracuateua-PA; Identify the conversation circles the meanings local and school culture for children considering the singularities and their socio-cultural experiences, and finally describe from the thematic narratives as is the process of construction of meanings on local and school culture. The search to what we propose to investigate leads us to interdisciplinary methodological field guided the theoretical framework of Aries (1962), Kramer (2000) and Sarmiento (2011) which deal with childhood. In Brandão (2001; 2009; 2015) and Geertz (2014) conceptualize culture. The education field to seek refuge in Arroyo discussions (2011), Caldart (2003), Freitas and Molina (2011) and early childhood education field Silva (2013), Silva; Pasuch; Silva (2012) and Silva; Pasuch, (2010). The methodology is presented with some features of ethnographic research guided by the qualitative approach historical partner from the techniques of direct observation, drawings production workshop built by the children and the conversation wheel. The results indicate that the local culture subsidizes into categories, such as culture and work, culture and leisure and culture and imagination. In these aspects, draws attention to early children 4 and 5 years are entered voluntarily in productive practices and care for the house. Regarding school culture, the categories are raised: culture and education, school culture and play and school and social relations culture. The school culture is marked by the attention given by parents and children to the teaching of the alphanumeric system. Thus, the specifics of this level of education is permeated by imposing that children should be introduced to the world of reading and writing, collaborating with it, the lack of training of teachers without knowing these characteristics are taken to do what parents want and not what determines the legal bases.

**Words- Key:** Childhood. Curriculum. Child. Children's Rural Education. Local and school culture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Produções encontradas sobre Educação Infantil no campo 2010 a 2015	17
Figura 01	Mapa de Localização do município de Tracuateua-PA	25
Quadro 02	Distribuição das comunidades nos Campos Naturais de Tracuateua-PA	27
Quadro 03	Número de matrículas da escola polo dos Campos Naturais de Tracuateua-PA	30
Quadro 04	Número de matrículas das escolas anexas ao Polo	32
Figura 02	Construção ética-crítica da teia do conhecimento	36
Figura 03	A teia do conhecimento da escola Polo	37
Quadro 05	Perfil das Crianças.	42
Figura 04	Sala de aula, 1ª semana de Março	43
Figura 05	Sala de aula, 2ª semana de Abril	43
Quadro 06	Categorias de Análises.	52
Quadro 07	Estudo da Realidade para a definição do Tema Gerador de 2016	80
Quadro 08	Síntese do plano semestral da educação infantil	81
Figura 06	Paisagem dos Campos Naturais	86
Figura 07	Formação herbácea dos Campos	86
Quadro 09	Tipologias das atividades desenvolvidas pelas famílias das crianças	87
Figura 08	Pesca de tarrafa	88
Figura 09	Produção infantil – a vegetação e os rios cheios de peixes	88
Figura 10	Cultivare de mandioca	91
Figura 11	Consórcio de mandioca e tabaco	91
Figura 12	Produção infantil de Boi e porco	93
Figura 13	Criação bubalina	93
Figura 14	Produção infantil retratando o boi	93
Figura 15	Produção de desenho, Sereia	110
Figura 16	Produção de desenho sobre estudar letras e números	117
Figura 17	Jogos na sala de aula	120
Figura 18	Crianças brincando com os jogos	120
Figura 19	Desenho de coisas que gosta de fazer	121
Figura 20	Coisas que a criança gosta de fazer na escola	121
Figura 21	Crianças brincando de cavalinho	123
Figura 22	Crianças brincando de ônibus e moto	126



## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dados populacionais do Município de Tracuateua entre os anos de 1996 a 2010	26
Tabela 02	Censo escolar do número de matrículas na Creche por dependência administrativa	70
Tabela 03	Censo escolar do número de matrículas na Pré - escola por dependência administrativas	70

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MST	Movimento dos Sem Terra
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UnB	Universidade de Brasília
GETERPAR	Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
PRONERA	Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MDA	Ministerio do Desenvolvimento Agrário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PAAR	Programa de Ações Articuladas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e estatística
RESEX	Reserva extrativista
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
DCNIS	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1</b>	<b>CONSTRUINDO O CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	21
1.1	PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	21
	Abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica	21
1.2	TIPO DE PESQUISA	23
	Estudo de caso	23
1.3	O LOCUS, O CURRÍCULO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA	25
	<b>1.3.1 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa: uma comunidade do campo em Tracuateua/PA</b>	25
	<b>1.3.2 Caracterização da escola e da proposta pedagógica de uma comunidade do Campo de Cima de Tracuateua/PA</b>	29
	<b>1.3.3 Caracterização da turma: as crianças como sujeitos de direitos.</b>	39
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	44
1.4.1	TECNICAS DE PESQUISA	44
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: o início da caminhada</b>	55
2.1	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: fundamentos históricos	55
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: fios que tecem uma história e as experiências de atendimento à criança	62
<b>3</b>	<b>OS MODOS DE VIDA E A CULTURA DAS CRIANÇAS DO CAMPO</b>	74
3.1	AS CRIANÇAS DO CAMPO NA RELAÇÃO COM A TERRA, OS RIOS E AS MATAS	77
3.2	MODOS DE VIDA DAS CRIANÇAS NOS CAMPOS NATURAIS DE TRACUATEUA-PA	84
<b>4</b>	<b>A CULTURA LOCAL E ESCOLAR NAS VOZES DA CRIANÇA DO CAMPO</b>	98
4.1	DIZERES E SIGNIFICADO DA CULTURA LOCAL PARA AS CRIANÇAS	98
4.1.2	<b>Cultura e trabalho:</b> <i>Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. (L.S, 5 anos)</i>	102
4.1.3	<b>Cultura e lazer:</b> <i>Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (A.B, 4 anos)</i>	106
4.1.4	<b>Cultura e imaginário:</b> <i>gosto de conversar com a sereia, pois ela é bonita e tem rabo de peixe (J.S, 5 anos)</i>	109

4.2	DIZERES E SIGNIFICADOS DA CULTURA ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS	112
4.2.1	<b>Cultura e educação:</b> <i>Na minha escola gosto de fazer letras no meu caderno (M. C, 4 anos)</i>	117
4.1.3	<b>Cultura escolar e Brincar:</b> <i>gosto de brincar ... de qualquer coisa...de carro... de boneca... ah...com as coisas da escola (E. A, 5 anos)</i>	119
4.2.4	<b>Educação e Socialização:</b> <i>Meus amigos na escola...tão brincando com a Amanda...com os outros amigos. Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do Jamerson (P. G, 5 anos)</i>	123
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	129
	<b>REFERÊNCIAS</b>	136
	<b>ANEXOS</b>	150
	<b>APENDICES</b>	155

## INTRODUÇÃO

O caminho percorrido para a aproximação com o meu objeto de estudo iniciou-se quando ainda estava pleiteando uma vaga para o mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Naquele momento indicava como proposta de pesquisa, a cultura local nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em comunidades do campo, pois inquietava-me saber de que forma os professores que atuam nestas comunidades articulam os saberes escolares com os saberes culturais.

No entanto, a partir de minhas vivências na disciplina Perspectiva Sócio Histórica e Cultural da Educação Infantil<sup>1</sup>, surgiram questões importantes, como por exemplo, a criança protagonista, sujeito que participa e ao mesmo tempo contribui na produção da cultura, ou ainda, a possibilidade de estudar a criança a partir de suas falas e não dos adultos etc. Foram estas contribuições que levaram-me para este objeto, que é a cultura local significada não pelos professores, mas por sujeitos que tem sido invisibilizados nas pesquisas, as crianças.

Nesta disciplina foi possível dialogar com autores como Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), que respectivamente, apresentam a infância como uma etapa essencialmente importante na vida humana; soma-se a isto, a sua construção histórica e social que ora nega a infância em momentos específicos da história (ARIÉS, 1962), ou dá a ela o *status* de produtora e reprodutora de sua cultura (CONH, 2005).

Ao aprofundar as discussões que compunha o ementário da disciplina, temas como pesquisa com crianças de Delgado e Muller (2005), ética, autoria e autorização de Kramer (2002) e Carvalho e Muller (2010), Sociologia e Antropologia da infância de Corsaro (2011), Farias e Finco (2011) Sarmiento e Gouvêa (2008) e Cohn (2005) respectivamente, me direcionavam para um estudo que permitisse a escuta das crianças sobre sua cultura.

Soma-se às minhas vivências, o exercício da docência na educação infantil durante os últimos dez anos em dois municípios do Nordeste paraense, Tracuateua e Bragança-PA. Foi na educação infantil que me construí profissionalmente como educadora da infância. Tanto que minha primeira experiência profissional na

---

<sup>1</sup>Disciplina cursada no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação UEPA, sob a Orientação da professora Dr<sup>a</sup> Tania Regina Lobato dos Santos.

educação infantil foi em uma comunidade distante oito quilômetros da sede do município, tirando-me da zona de conforto, a qual estava acostumada, visto que, inicialmente não me sentia capacitada para desenvolver atividade neste nível de educação.

Naquela época, a educação infantil ainda trazia as marcas da negação desse nível, enquanto obrigatoriedade do Estado e da família, isto fica explícito, sobretudo, na oferta de vagas destinada às crianças. O déficit na oferta de vagas a este público levava as escolas a agrupar crianças de 4, 5 e 6 anos para compor uma única turma.

Pairava ainda sobre a educação infantil, o descomprometimento e a falta de formação específica, pois as falas dos colegas de profissão demonstravam claramente o lugar da criança da educação infantil, onde bastava “cantar” e “brincar” com elas para se ter uma proposta educativa consolidada.

Embora a brincadeira seja apontada no discurso acima, ela não era vista com seriedade ou não se tinha uma compreensão de que ela é uma das principais linguagens da criança. Para Kishimoto (2010) a “[...] opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p.1) e essa afirmativa não estava clara no discurso e nas práticas dos professores.

Por anos carreguei no discurso e na prática, as falas dos pares de profissão de que ser professora da educação infantil era fácil. Esta postura descomprometida no início da carreira docente é reflexo da falta de experiência e formação específica. Sobre tais aspectos, Tardif (2002, p. 61) aponta que “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...]”.

Experiência que me faltava, uma vez que estava iniciando nesse nível e tive que seguir aquilo que os colegas de profissão me ensinavam, pois acreditava que eles, pelos seus longos anos de experiência dominavam a prática pedagógica na educação infantil.

Reconheço que em muitas situações reproduzia tais discursos, no entanto, tive a oportunidade de fazer um caminho contrário a partir do ingresso em um curso de formação continuada na Educação Infantil, que foi ofertada pelo programa de ações articuladas do governo (PAAR) em parceria com a Universidade Federal do

Pará. O curso de Especialização em Educação Infantil, proporcionou conhecer as especificidades do ser professor deste nível de educação.

Esta formação, direcionou e possibilitou ampliar meus saberes docentes, visto que a “formação de profissionais para a educação infantil [...] não ocorre instantaneamente, mas por meio de um caminho longo a ser percorrido e a ser construído, que precisa de investimento de tempo e de recursos suficientes a essa construção” (SILVA; BOLSANELLO, 2002, p. 33). O que implica dedicação e mobilização para que o professor exerça o seu ofício com mais competência e viabilize a prática pedagógica para ensinar melhor.

Deste modo, faz-se necessário que os profissionais atuantes na educação infantil se lancem na busca de uma formação sólida, seguida de permanente profissionalização (FOREST; WEIS, 2003). A formação sólida, alcançada na Especialização em Educação Infantil fez refletir sobre os equívocos cometidos no início de minha carreira e é lá, no campo, onde situo meu objeto de estudo. Trata-se da escola onde iniciei minha trajetória na educação infantil, cheia de frustração e ressentimento, visto que, o cenário político partidário e desorganizado foi o que me levou para dentro desta escola.

A relevância acadêmica e social deste estudo se ampara no fato de que, além de abordar o debate sobre a infância do campo delineará traços da cultura local e escolar, a partir das vozes das crianças. Tal escolha se fundamenta na busca realizada em bancos de pesquisas, cujo resultado aponta para uma lacuna na produção acadêmica sobre a educação infantil do campo. Sendo necessário, estudos investigativos que ampliem os espaços para a pesquisa, de forma que visibilize estas crianças em suas comunidades, com seus saberes locais.

Parte-se do local não como forma de negar as conexões com o global, pois segundo Canclini (1995, p. 85) “o local e o global não são instâncias antagônicas e excludentes, mas, pelo contrário, partilhamos e circulamos tanto em um como no outro concomitantemente”, significa dizer que ambos coexistem em um mesmo espaço e tempo. O local, embora traga em seu bojo traços que o diferenciem do todo, do universal, isso não o exime de pertencer ao universal e vice-versa (SANTOS; NOLASCO, 2010, p. 68).

Se há neste entendimento, conexão entre os dois contextos, é possível apontar que a cultura atua em duas dimensões: o macro e o micro, dialeticamente.

O macro engloba dimensões mais amplas e gerais, enquanto que o micro é entendido, como o local, a comunidade pesquisada.

Ao considerar a dimensão local como ponto de partida, sobretudo, quando o intérprete é a criança que encontra-se na Educação Infantil do Campo teremos possibilidades de conhecer melhor quem são nossas crianças? Onde estão? Como vivem? Do que brincam? O que pensam? Como constroem sentidos e significados para o mundo? Para então tecer considerações sobre elas. No entanto, isso somente é possível quando nos debruçamos na escuta minuciosa de suas vozes.

Ao buscar os significados da cultura local, recorreremos a Brandão (2009) que afirma ser o termo cultura no campo da Antropologia, polissêmico, mas por ora pode-se considerar produto e processo, resultado de nossa capacidade social mediatizado pelo trabalho no desenrolar e transformar da natureza.

Nessa discussão teórico conceitual sobre cultura, as contribuições de Freire (1987, p. 57) apontam que “seres transformadores e criadores os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”.

Há uma aproximação entre esses diálogos e a cultura que engloba uma porção de coisas como “as teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões” (BRANDÃO, 2009, p.717-718) pode ser encontrada:

[...] nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido.

Ora, se para Brandão (2009) a cultura adquire uma multiplicidade de sentidos e significados que só podem ser compreendidos por quem de fato vivencia esta cultura, chama-nos atenção que o conceito de cultura faz esta articulação entre os objetos enquanto produtos culturais e os seus significados, visto que:

[...] culturas são painéis de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais[...]. Mas o sentido do que fazemos ao



agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte (BRANDÃO, 2009, p. 719).

Nesta dinâmica de interação onde a cultura faz sentido somente quando vivenciada de dentro e pelo coletivo, busca-se nas vozes das crianças, o lugar extrativista/ribeirinho, os modos de vida e suas relações com o mundo. Ao considerar estas relações articuladas a outros elementos (culturais, sociais, econômicos, políticos) nos reportamos ao que Geertz (2014, p. 4) diz que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e acrescenta que a cultura são as teias e suas análises.

Desta forma, o entendimento sobre cultura se amplia para além do que estamos acostumados a ouvir de que é tudo que é feito pela mão humana, visto que envolve os sentidos e significados que determinado objeto tem para um grupo, liga o sujeito ao objeto, representa não apenas a sua cultura, mais cria uma identidade.

Neste debate onde a protagonista é a criança que interpreta a sua cultura, buscamos investigar as produções acadêmicas que dão visibilidade a estes sujeitos. Logo, para contemplar as diferentes **infâncias e crianças do campo**, se fez necessário o levantamento do que se tem produzido em diferentes fontes como, no Centro de Aperfeiçoamento de Pesquisa no Ensino Superior (CAPES), no Google acadêmico, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A fim de traçar um recorte temporal que nos permita enumerar e apresentar as temáticas que vem sendo estudadas sobre a educação infantil do campo, optou-se neste estudo, por identificar as produções dos últimos cinco anos.

No banco de dados do Google acadêmico visualizou-se dois documentos. O primeiro se refere a um Boletim da TV Escola publicado em 2013. Nele os textos de Silva (2013) com a temática “Educação Infantil no e do campo: uma história a ser descoberta e escrita”, Pasuch (2013) “Educação Infantil do campo: o desafio de cuidar/educar bebês e crianças pequenas” e Leal (2013), “Olhando para a educação formal de crianças pequenas que residem em área rural do país: uma abordagem a partir do dispositivo legal”, versam sobre a diferentes percepções de como a educação infantil do campo encontra-se, com enfoque sobretudo, para as crianças menores de três anos e os dispositivos legais que as amparam. O segundo documento intitula-se “Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil” de Silva e Soares (2013).

No banco de dados da CAPES as produções sobre a educação infantil do campo se desdobram em duas (2) dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Das dissertações encontradas, a de Silva (2012), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e Ferreira (2012), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A tese de Lima (2012), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP).

No banco de dados da UEPA encontrou-se três dissertações, Pamphylio (2010), Silva-Junior (2011), Nascimento (2014). No banco de dados da UFPA, localizou-se também três trabalhos: Moraes (2010), Ives (2014) e Araújo (2014), conforme se visualiza no Quadro 1, que trata do levantamento sobre as produções na educação infantil no campo.

Quadro 1- Produções encontradas sobre **Educação Infantil no campo 2010 a 2015**

	<b>TITULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ LOCAL</b>
<b>GOOGLE ACADEMICO</b>	Educação infantil do e no campo: uma história a ser descoberta e reescrita	Ana Paula Soares da Silva	2013	Artigo	TV escola
	Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil	Juliana Bezzon da Silva; Ana Paula Soares da Silva	2013	Artigo	Rev, Latino Americana de Psicologia
	Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações	Juliana Bezzon da Silva	2012	Dissertação	Fac, Filosofia, Ciências e Letras-Ribeirão preto
	A criação do centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia krukutu	Edna Ferreira	2012	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica-SP
	Relação entre a educação infantil e famílias do campo	Luciana Pereira Lima	2012	Tese	Fac, de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

UEPA	Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola	Marisônia Matos Pamphylío	2010	Dissertação	UEPA
	Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas	Adélcio Corrêa da Silva -Junior	2011	Dissertação	UEPA
	Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA	Shirley Silva do Nascimento	2014	Dissertação	UEPA
UFPA	“A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação; a internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil”	Elisangela Marques Moraes	2010	Dissertação	UFPA
	Educação infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural	Neusani Oliveira Ives	2014	Dissertação	UFPA
	“A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001- 012)	Sheila Alves de Araújo	2014	Dissertação	UFPA

Fonte: elaboração da autora, 2015.

Diante do Quadro 1, se observa um número ainda pequeno da produção científica em relação às crianças da educação infantil no campo. Assim, optou-se neste trabalho, por utilizar os achados que falem de educação do campo apresentada por Silva; Pasuch; Leal (2013) e Silva (2012) quando cita que o desenvolvimento de crianças que vivem no campo interage com natureza, pessoas, criações, cultivos e movimentos sociais, em profunda relação com a terra, com o território e a comunidade onde vivem.

Moraes (2010) corrobora com a pesquisa quando informa que ser criança em determinado lugar envolve os saberes que circulam neste lugar, os significados que são partilhados com os sujeitos. No Movimento Sem Terra (MST) o adulto se torna referência nos espaços de convívio (família, escola, igreja e comunidade). Estas relações parentais e sociais possibilitam a mediação da criança com sua cultura.

Silva (2012) ao retratar os sentidos e significados da infância em dois assentamentos, partilha de pontos em comuns com os autores acima e chega à

conclusão que a vida do campo apresentada pelas famílias é tranquila e ingênua. As crianças passam grande parte de seu tempo brincando. O brincar nos espaços do assentamento (em torno da casa, nos lotes, com animais, plantas e espaços de criação) é composto de certa liberdade e autonomia se comparada as crianças que vivem em grandes e médias cidades. O assentamento configura-se como um espaço de oportunidades e de um contato mais estrito com a natureza, com os animais e também com o cultivo da terra.

A partir das produções aqui levantadas, percebe-se que as vivências da criança na educação infantil precisam ser ampliadas e é por esta razão que hoje retorna-se para a educação infantil no intuito de contribuir com o debate sobre o tema. O lugar que ocupa-se neste debate é de pesquisadora, pois antes, estive em outras comunidades atuando como docente de turmas de outros níveis de ensino ou na coordenação pedagógica em escolas urbanas e do campo.

Tal opção de escolha se dá por considerar a criança do campo capaz de descrever experiências válidas, além de oportunizá-las a sair do silêncio e exclusão aos quais tem sido submetidas (DELGADO; MULLER, 2005). O que nos levou a utilizar o tema para estudo e parte da problematização de saber: Como as crianças de Educação Infantil do Campo em Tracuateua-PA constroem significações sobre a cultura local e escolar?

Para tanto, as questões de pesquisas buscam explicitar:

- Que elementos da cultura local e escolar são descritos pela criança de uma turma de Educação Infantil do Campo em Tracuateua-PA?
- Como as crianças da educação infantil do campo significam a cultura local e escolar considerando as singularidades e as suas experiências socioculturais?
- Como ocorre o processo de construção de significações sobre a cultura local e escolar com crianças da educação infantil do campo em Tracuateua-PA?

Para responder o problema, o objetivo central é o de analisar os significados da cultura local e escolar por crianças de uma escola de Educação Infantil do Campo em Tracuateua-PA. Outros objetivos específicos possibilitarão a compreensão do tema que consiste em:

- Identificar nas vozes das crianças de uma turma de educação infantil os elementos da cultura local e escolar;

- Investigar quais os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil do campo;
- Descrever como ocorre o processo de construção de significações sobre a cultura local e escolar na perspectiva da crianças de uma escola de educação infantil do campo.

Assim, por meio do olhar da criança teremos possibilidades de compreender como a criança vê e interpreta esses elementos. Para tanto reorganizamos inicialmente a pesquisa em quatro seções assim distribuídas.

Na primeira seção, intitulada de **Construindo o campo metodológico da pesquisa** descreve-se todo o percurso metodológico da pesquisa, com destaque para a abordagem sócio histórica, o tipo de estudo, os sujeitos da pesquisa, o *lócus* e as técnicas de produção de dados que serão utilizadas.

Na segunda seção, **Educação do campo**: fundamentos históricos, apresenta-se o percurso histórico do movimento da educação do campo, situando os marcos legais importantes na garantia dos direitos à educação, até chegarmos na educação infantil no campo sinalizando os tipos de atendimento a criança pequena, e ainda como ela vem se construindo no município de Tracuateua-PA.

A terceira seção versa sobre **Os modos de vida e a cultura das crianças do campo** trazendo para o debate, o sentido de cultura perpassando pela experiência das crianças do campo seus modos de vida até chegar nos elementos da cultura local. Neste momento apresenta-se os elementos da cultura local a partir das vozes das crianças.

Na quarta e última seção, trata-se de **da cultura local e escolar nas vozes da criança do campo**, onde se busca por meio das narrativas de vida, produção do desenho e roda de conversa, os significados e relações que estas práticas têm para as crianças.

## **I SEÇÃO: CONSTRUINDO O CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **1.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA**

#### **Abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica**

Para elucidar as questões deste estudo utilizou-se a abordagem qualitativa na perspectiva sócio histórica, visto que ela favorece o diálogo direto com as crianças. Esta ancoragem metodológica segundo Molon (2008, p. 57) possibilita pensarmos em “um sujeito quase social, pois é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constitui o sujeito e este é constituinte de outros sujeitos”.

O que implica dizer que, essa perspectiva descarta o sujeito puramente biológico ou ainda despreza o que se concebe como natureza infantil. O uso da abordagem sócio histórica a partir de Vygotsky (1998), torna-se mais propícia para compreender a infância e a criança na contemporaneidade, pois estas se encontram interagindo com os outros e com o mundo. Para tanto, é importante considerar que o pesquisador ao se debruçar sobre esta perspectiva, vai analisar os processos buscando explicá-los de forma intensa e profunda, e não apenas descrevê-lo.

As características desta abordagem, colaboram para a pesquisa uma vez que considera como fonte o texto (contexto), onde os acontecimentos surgem (FREITAS, SOUSA, KRAMER, 2007, p. 21). Logo, ir ao encontro das crianças nos seus espaços de cultura é também ir em busca deste contexto, no qual a criança, sujeito particular/singular que faz parte de uma totalidade, reproduz a cultura adulta ao passo que produz suas exclusivas culturas.

Outro ponto que nos interessa deste abordagem reside no fato de que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, pois é ele, por meio do exercício da escuta sensível que possibilitará entrar nestes labirintos infantis. Para Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 8) ao pesquisador cabe não apenas ver, observar e registrar, mas “ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história”. Essas ações mencionadas pelas autoras, auxiliam o trabalho do pesquisador com o intuito de ensiná-lo a apreender, possibilitando que este se coloque no lugar do sujeito e também fora do dele.

Com isto, pesquisador e pesquisado são sujeitos ativos e dialógicos que mantêm uma relação mediada pela linguagem “e lançar-se na escuta de suas vozes é tomar não apenas a linguagem oral, as expressões corporais, gestuais e faciais”

(CORDEIRO; PENITENTE, 2014, p. 69). São estas expressões, o sorriso, os gestos e até mesmo o silêncio das crianças, uma vez que isto pode nos conduzir aos seus labirintos para compreender o que elas fazem, sentem e pensam sobre suas experiências, sobre sua vida e sobre a sua cultura.

Desta forma, para fazer pesquisa com criança considerando o seu ponto de vista, implica libertarmos de todas as amarras sobre a criança e infância para assim compreendê-la como sujeito histórico e singular. Como aponta Molon (2008, p. 57) a “historicidade e a singularidade são vistas como mutuamente constitutivas no sujeito e não a parte dele”. Para tanto, busca-se metodologias interdisciplinares e complementares pautadas na abordagem qualitativa sócio histórica, a partir de um estudo de caso com narrativas de vida ancoradas em temáticas como a família, o grupo social e a escola.

Estas temáticas foram selecionadas aleatoriamente, pois acreditava-se que elas dariam conta de chegar a estes elementos da cultura local e escolar. Além disso, utilizou-se a observação direta sobre os modos de ser criança no campo, seguida da produção de desenhos e da roda de conversa. A pesquisa desdobrou-se a partir de três etapas:

**1ª etapa: do levantamento do referencial teórico** pautada em Kramer (2000), Sarmiento (2011) e Corsaro (2011; 2009) que definem a infância e sua construção histórica e social. Em Brandão (2002; 2009; 2015) e Geertz (2014) conceitua-se a cultura; sobre educação do campo adota-se as discussões de Arroyo (2011), Caldart (2003), Freitas e Molina (2011) e educação infantil do campo Silva (2013), Silva, Pasuch e Silva (2012), e Silva e Pasuch, (2010).

**2ª etapa: exploratória de campo para a produção de dados** consistiu primeiramente na apresentação do projeto ao órgão responsável pela educação do município, neste caso a Secretaria Municipal de Educação. Em segundo momento o projeto foi apresentado à equipe técnica da escola (Direção, Coordenação e professora da turma). Buscou-se autorização da escola para que a pesquisa fosse desenvolvida. Em terceiro momento, os pais das crianças foram convidados para conhecerem e apreciarem o projeto e conceder a autorização, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a etapa inicial, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética. A partir da liberação do parecer consubstanciado em março de 2016, iniciou-se a pesquisa.

Cabe situar que os primeiros levantamentos realizados em janeiro de 2016, objetivaram conhecer a escola, sua história e a proposta pedagógica da educação infantil. Para tanto utilizou-se os documentos oficiais entre eles, o diário de classe, plano de ensino, projetos educacionais, etc. Estes documentos possibilitaram caracterizar a escola e elaborar um perfil da turma.

**3ª etapa: a interpretação do corpus da pesquisa** ocorreu a partir dos corpus produzidos desde a entrada em campo até o encerramento. Organizou-se todo o material resultante das técnicas utilizadas para assim chegar às categorias de análises do estudo.

A entrada cautelosa em campo no início de março de 2016, possibilitou o contato direto com as crianças e ocorreu sem eventuais problemas. A aceitação e participação por parte da escola e das crianças foi muito boa, onde foram feitas as apresentações informando o propósito de nossa presença. Foi solicitado que cada criança falasse seu nome e eles responderam sem nenhum constrangimento, exceto por três crianças que tímidas, ficaram cabisbaixas e levantaram o olhar somente quando já havíamos voltado para próximo da mesa onde estava a professora.

Foi perguntado se podíamos ficar junto a eles, em um gesto positivo com a cabeça responderam que sim. A aceitação pelas crianças foi comprovada quando algumas delas nos convidaram a permanecer e voltar em outros momentos. Durante nossa permanência no primeiro dia de observação, três crianças interagiram conosco, narrando histórias de lobo mau, onde a criatividade e a imaginação misturavam-se com fatos do dia a dia.

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

### **Estudo de caso**

Escolheu-se o estudo de caso como tipo de pesquisa porque os significados da cultura local e escolar emergem das vozes das crianças de uma turma de educação infantil de uma escola na comunidade dos campos de Tracuateua.

O estudo de um caso para Laville e Dionne (1999, p. 154) pode ser “o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referenda a um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito”, diante dessa afirmação, o caso pesquisado na comunidade não foge das situações expostas e propostas para a investigação. Sobre isso, Chizzotti (2008, p. 104) aponta que o “caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por



isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção”.

Trata-se de um procedimento muito indicado na pesquisa com crianças, pois permite penetrar na sua realidade social e ainda, descrever a complexidade de um caso concreto, revelando assim, uma infinidade de dimensões presente nesse evento, problema ou situação, logo:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, e claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido as restrições ligadas a comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tern mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Sarmiento (2011) esclarece que a escolha do estudo de caso em uma estratégia investigativa não significa portanto, a escolha de um paradigma de investigação. Entretanto, a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso – em particular o estudo de caso etnográfico na escola do campo.

Optamos por utilizar alguns elementos do terreno etnográfico porque nele, o pesquisador é o instrumento principal no levantamento e análise do corpus (ANDRÉ, 2005). Neste sentido, o pesquisador precisa experienciar, inquerir e examinar. Ao se colocar como o principal instrumento da investigação deve ter disponibilidade para “observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação” (SARMENTO, 2011, p. 19).

Para isto, adotamos o caderno de campo e o roteiro de observação (apêndice 4) como instrumento de registros. Nele contém de forma sistemática o dia, o tempo, o local, as reflexões, as inquietações e as ações dos sujeitos tanto dos momentos que ocorreram dentro de sala de aula, quanto no recreio, na saída ou festividades e nas comemorações da escola. Escrevia-se o que se via, em casa, digitava-se as anotações reorganizando e tecendo alguns comentários que complementavam as experiências diárias.

No que tange ao tempo da pesquisa, elemento importante do campo etnográfico e que segundo André (2005) pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos, iniciou-se no final de 2015 como o levantamento

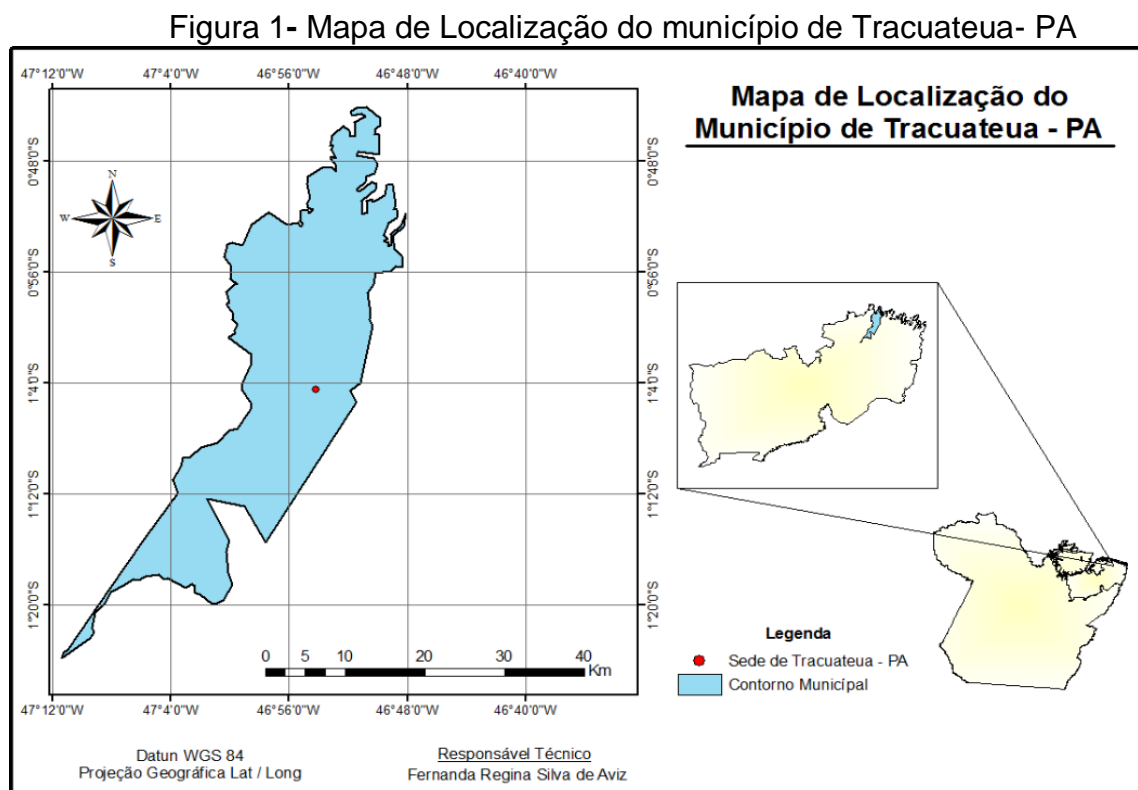
de informações sobre a escola, o currículo e a comunidade. No início de Março de 2016 ocorreu o contato direto com as crianças e se estendeu até o termino da pesquisa, em uma periodicidade de três vezes por semana.

Por considerar que a pesquisa no campo etnográfico é autocorretiva (CORSARO, 2009) buscou-se ajustar o tempo da escola, marcado por inúmeros acontecimentos como paralizações, pontos facultativos, calendários de formação, aos nossos objetivos investigativos.

### 1.3 O LOCUS, O CURRÍCULO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 1.3.1 Caracterização do *lócus* da pesquisa: uma comunidade do campo em Tracuateua/PA

Tracuateua localiza-se na mesorregião Nordeste do Pará, como mostra a figura 1, integra a microrregião bragantina e ocupa uma área de 936,1 km<sup>2</sup>, segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Teve sua origem com a construção da ferrovia Belém Bragança por volta de 1908. Apresenta aproximadamente 27.455 habitantes.



Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Destes 7.256 vivem na área urbanizada enquanto que 20.199 ocupam áreas rurais (IBGE, 2010). Pontua-se que a distribuição demográfica entre a zona urbana e

rural apresenta certa disparidade, uma vez que os dados mostram uma tendência de crescimento populacional nas áreas rurais, sobretudo, a partir do ano de 2000, conforme se observa na tabela 1:

Tabela 1 – Dados populacionais do Município de Tracuateua entre os anos de 1996 a 2010

<b>ANOS</b>	<b>URBANA</b>	<b>RURAL</b>
1996	9.482	8.333
2000	4.677	18.066
2007	6.854	19.275
2010	7.256	20.199

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. 2013.

Até sua emancipação em 1994, a área mais desenvolvida e habitada ficava na própria sede municipal formada por dois bairros, Centro e Nazaré. Atualmente, mais dois bairros somam-se à sede, que são os bairros da Água Fria e Nova Esperança.

Considerando que após o período de emancipação, o processo de urbanização no município foi pequeno. A cidade apresenta um centro urbano considerado pequeno para trocas, vendas e compras de mercadorias, não garantindo a sobrevivência dos munícipes que precisam buscar novas formas de incrementar sua produção, por meio da criação de animais de pequeno porte, do trabalho informal com a venda de objetos e gêneros alimentícios, da realização de pequenos serviços de carpintaria, capinas, construção, ou por meio de benefícios sociais, neste caso aposentadoria e o programa Bolsa família.

Nas áreas de campo, as atividades se diferenciam predominando sobretudo, a agricultura de subsistência realizada nas áreas dos campos e nas colônias<sup>2</sup>. Essa divisão Colônia *versus* Campos é utilizada pelos moradores tracuateuenses para diferenciar dois territórios bastante distintos, ambos localizados em comunidades do campo, destacando-se por algumas características peculiares dessas áreas, onde, nos campos naturais predomina um ambiente alagado em grande parte do ano, sendo determinante para o tipo de atividades produtivas que se exerce enquanto que nas colônias as áreas são secas.

<sup>2</sup> O termo colônia é utilizado pelos munícipes para designar algumas comunidades que situam-se na zona rural.

Embora Tracuateua tenha se efetivado recentemente como cidade, conta atualmente com um número bastante significativo de pequenas comunidades do campo, com alguns distritos de maior relevância como: Vila Fátima e Vila Socorro, compondo o que denominamos de colônias e Fleixeira, Santa Tereza, Chapada, Santa Maria e Cocal, como representantes das grandes áreas alagadas, denominadas de “campos naturais”.

Além dessas comunidades maiores, a região de campos compreende aproximadamente 37 comunidades menores, das quais estão distribuídos na parte sul, conhecida popularmente como Campos de Baixo e na parte norte, denominado Campos de Cima, conforme se visualiza no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das comunidades nos Campos Naturais de Tracuateua- PA

<b>CAMPOS DE CIMA</b>		<b>CAMPOS DE BAIXO</b>
Santa Tereza	Cebola	Santa Maria
Chapada	Jacareteua	Cocal
Fleixeira	Tatu	Pedreira
Icaraú	Apicum	Quanaruquara
Mimim	Pinheiro	Caju
Naná	Peri	Torres
Flexal	Clementes	Cigano
Quatro Bocas	Pontinha	Goival
Vitória	Cueiras	Fundo da Dispensa
Sessenta	Rio Branco	Ferreira Pinto
Salinas	Ponta Alta	
Ponta Grossa	Bacuri	
Santo André	Santa Clara	
Ilha Serrada	Cantina	
Jurussaca	Ilha da Madeira	
Campo Novo	Curtisal	

Fonte: Pesquisa de Campo<sup>3</sup>, 2014

Esses campos formam um mosaico com ilhas de floresta, palmeiras e vegetação arbustiva, ocupados por moradias simples e servem ainda para o exercício da vida cotidiana. Cabe citar que a maioria das comunidades está sob a influência dos campos naturais, há uma estrutura mínima de bens e serviços disponibilizados à esta população. São postos de saúde, escolas, salões paroquiais, igrejas, poços artesianos, etc.

<sup>3</sup> Pesquisa realizada para mapeamento das comunidades localizadas em áreas de campos naturais (AVIZ, 2014).

Pensando nas nuances e riqueza do tema em estudo, apresenta-se uma comunidade que está localizada no município de Tracuateua- PA<sup>4</sup>. Assim como muitas comunidades do município, originou-se no período ferroviário, decorrente do campesinato bragantino e dos produtos que seriam escoados. Aponta Lima (2010, p. 98) que:

A intensa imigração nordestina para a Amazônia no século XIX juntou famílias de cearenses e paraibanos dando origem ao primeiro núcleo de povoamento da comunidade da Chapada e de outras comunidades como: Fleixeira, Nanã, Santa Tereza e Quatipuru.

As atividades agropecuárias foram as responsáveis pelo desenvolvimento dessas comunidades, visto que o tipo de vegetação e solo favorecia a criação de rebanhos bovinos e equinos. Atualmente esta comunidade é composta por 40 famílias, segundo dados da Reserva Marinha Extrativista de Tracuateua (RESEX, 2014). Trata-se de uma comunidade extrativista cuja base produtiva se volta para agricultura de subsistência, a pesca artesanal de água doce e a criação de animais de grande e pequeno porte.

As condições de vida dos moradores que residem na comunidade, são marcadas pela peculiaridade local visto que, ela pertence a um ambiente rico biologicamente e pouco estudado denominado de campos naturais.

Os campos naturais fazem parte de uma formação vegetal também conhecida como savanas (AMARAL, et al., 2007; IBGE, 2012). As savanas são terrenos baixos sujeitos à inundação, com seu ciclo que obedece ao período chuvoso, (primeira metade do ano). Nesse período, os campos enchem, recebendo a carga de abastecimento do regime pluviométrico e das águas dos principais rios.

Nestas áreas é possível encontrar lugares mais altos, conhecidos localmente como tesos<sup>5</sup> que facilitam a construção de moradias e o desenvolvimento das atividades agrícolas e a criação de equinos e bovinos (AMARAL et al., 2007). O município subdivide-se entre colônia e campo, este último não faz referência apenas ao campo enquanto local (extrativista ribeirinha, quilombola) mas, sobretudo, a composição florística<sup>6</sup> e faunística (Relativo a fauna: conjunto dos animais de uma

---

<sup>4</sup> A comunidade pesquisada localiza-se na zona de amortecimento de uma Unidade de Conservação de uso sustentável, a RESEX Marinha Tracuateua.

<sup>5</sup> Tesos são áreas de maior altitude que ficam fora da zona de inundação.

<sup>6</sup> Relativo a flora: Conjunto de entidades taxonômicas vegetais (espécies, gêneros etc.) que compõe a vegetação de um território de dimensões consideráveis. (IBGE, 2004).

região, de um meio ambiente ou de uma época geológica. (IBGE, 2004) de um ecossistema particular aqui já mencionado.

As comunidades que situam-se nesse regime de campo natural são muitas, pelos levantamentos feito *in lócus*, foi possível mapear aproximadamente 40 escolas, uma em cada lugar. Destas, a maioria atende educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano do ensino fundamental I. Apenas duas atendem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

### **1.3.2 Caracterização da escola e da proposta pedagógica de uma comunidade do Campo de Cima de Tracuateua/PA**

A escola desta comunidade, foi construída no ano de 1982 atendendo uma demanda escolar de aproximadamente 100 alunos, distribuindo-se em turmas únicas de 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série nos horários matutino e vespertino. Quando a matrícula era superior ao número de salas organizavam-se turmas multisséries, com algumas funcionando em turnos intermediários.

Em decorrência da falta de sala de aula para a demanda da educação infantil era comum formar turmas multi-idade, reunindo crianças de 3, 4, 5 e 6 anos ou quando muito deixava-se a criança fora da escola, visto que a educação infantil não tinha a obrigatoriedade como os outros níveis de ensino. As salas de aula eram ambiente precários, com pouca iluminação e ventilação.

Em 2005 a escola passou por uma reforma e ampliação, assegurando a melhoria do ambiente escolar. Atualmente atende toda a população em idade escolar, que mora na comunidade e nas redondezas vizinhas em escolas anexas, com a oferta de vagas na Educação Infantil com Pré- Escolar e Ensino Fundamental de 1º ano a 8º ano (SEMED, 2016).

Além de atender a comunidade na parte educacional com os programas ofertados pelo governo federal como o Programa Mais educação. A escola também oferece atividades socioculturais à comunidade, promovendo momentos de lazer, diversão e aprendizagem, em datas festivas, como o dia das mães, dos pais, o desfile do dia 7 de setembro, nas oficinas de artesanato realizado semestralmente, durante a semana da família na escola.

Sua estrutura física compreende seis salas de aulas, uma secretaria, uma sala de professores com banheiro interno, uma cozinha com depósito de merenda, uma sala de leitura, um banheiro dentro do prédio, dividindo-se entre masculino e

feminino. Na área ao lado da escola há uma sala de aula adaptada para atender o Programa Mais Educação<sup>7</sup>.

Em relação ao número de funcionários, a escola polo conta com vinte e cinco professores, um secretário, dois agentes administrativos, três auxiliares de serviços gerais, dois vigias, uma gestora e dois coordenadores pedagógicos.

O número de alunos neste ano de 2016 é de aproximadamente 289 matriculados na Escola Polo. Por escola Polo compreende-se uma escola de maior e melhor estrutura, responsável pelo acompanhamento de um pequeno grupo de escolas rurais multisseriadas, as quais recebem a nomenclatura de escolas Anexas. Este sistema de polarização possibilita que as escolas menores sejam acompanhadas técnico e pedagogicamente (FREITAS; HAGE, 2012) pela direção e coordenação pedagógica. Somam-se ainda, 429 alunos matriculados nestas escolas anexas.

Na escola Polo há um total de 23 crianças na educação infantil, 73 alunos no Ensino Fundamental I que compreende o 1º ao 5º ano e 193 alunos no Ensino Fundamental II em turmas de 6º e 7º ano e 7ª e 8ª série, conforme se observa no Quadro 3, que trata do número de matrículas da Escola Polo:

Quadro 3 – Número de matrículas da Escola Polo dos Campos Naturais de Tracuateua- PA

OFERTA	ANO	ENTURMAÇÃO/ HORARIO	TOTAL
Educação Infantil	PRE I e II	Multi-idade- Manhã	23
Ensino Fundamental I	1º, 2º, 3º/9	Multissérie- Intermediário	26
	4º/9	Única- Tarde	17
	5º/9	Única- Intermediário	30
	6º/9	Única- Manhã	26
Ensino Fundamental II	6º/9	Única- Tarde	25
	7º/9	Única- Manhã	25
	7º/9	Única- Tarde	25
	7ª Série	Única- Manhã	27
	7ª Série	Única- Tarde	23
	8ª Série	Única- Manhã	21
	8ª Série	Única- Tarde	21
<b>TOTAL DE MATRICULAS</b>			<b>289</b>

Fonte: Secretaria da escola, matrículas iniciais, 2016

<sup>7</sup> Atualmente está sendo reestruturado para funcionar como um espaço de leitura.

O Quadro 3 mostra que na escola Polo há uma turma multissérie e uma turma multi-idade, que é a de educação infantil. As turmas multisseriadas, fazem parte do contexto educacional das escolas do campo na Amazônia paraense, constituem-se uma das formas de acesso às populações que vivem no campo ao processo de escolarização.

No entanto, Hage (2005, p. 57) nos faz refletir que apesar da precarização encontrada nestes contextos, ela “poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas”

No que tange à educação infantil, é formada por apenas uma turma com um número significativo de crianças matriculadas. Foi possível perceber que, apesar dos avanços no que se refere a formação de turma cujo funcionamento ocorre no turno intermediário, na escola encontramos uma turma que por falta de sala funciona nesse horário, na fala da gestora da escola, “temos esperança que neste novo ano que se inicia possa ser extinto esse turno” (Diário de campo, 2016).

Nas Escolas Anexas<sup>8</sup> o número de matrículas é ainda maior, exigindo atenção e acompanhamento por parte da equipe gestora. Segundo levantamento de campo, foi possível chegar a um total aproximado de 429 matrículas distribuindo-se na educação infantil e ensino fundamental I, conforme se visualiza no Quadro 4, que trata das comunidades anexas ao polo e número de matrícula:

---

<sup>8</sup> As escolas Anexas são escolas de pequeno porte que são acompanhadas técnico e pedagogicamente pelas escolas de maior e melhor estrutura (FREITAS; HAGE, 2012)



Quadro 4 – Número de matrículas das Escolas Anexas ao Polo

COMUNIDADE/ ANEXAS	SÉRIE	ENTURMAÇÃO/ FUNCIONAMENTO	TOTAL
Ponta Grossa	PRÉ I, II, 1º e 3º/9	Multissérie- Manhã	9
	4º e 5º/9	Multissérie- Tarde	15
Quatro Bocas	PRÉ I, II	Multi- idade- Manhã	11
	1º, 2º e 3º/9	Multissérie- Manhã	16
	4º e 5º/9	Multissérie- Manhã	18
Jacareteua	PRÉ I, II 1º e 2º/9	Multissérie- Manhã	13
	2º, 3º, 4º e 5º/9	Multissérie- Manhã	14
Vitória	PRÉ I, II e 1º/9	Multi- etapa- Manhã	12
	2º, 3º	Multissérie- Tarde	15
	4º e 5º/9	Multissérie- Intermediário	19
Peri	1º, 2º, 3º e 4º e 5º/9	Multissérie – Manhã	20
Flexal	PRÉ I e 1º/9	Multi- etapa - Manhã	20
	PRÉ II	Única- Manhã	17
	2º, 3º/9	Multissérie – Tarde	18
Cebola	4º/9	Única- Manhã	11
	5º/9	Única- Tarde	18
Jurussaca	PRÉ I	Única- Manhã	15
	PRÉ II, 1º/9	Multi- etapa- Manhã	20
	2º e 3º/9	Multissérie- Manhã	20
Tatu	PRÉ I	Única- Manhã	19
	PRÉ II	Única- Manhã	13
	1º /9	Única- Manhã	19
	2º e 3º/9	Multissérie- Tarde	18
	4º/9	Única- Manhã	16
	4º/9	Única- Tarde	18
	5º/9	Única- Tarde	25
TOTAL DE MATRICULAS NAS ESOLAS ANEXAS			429

Fonte: Secretaria da escola, matrículas iniciais, 2016

Das vinte e seis turmas das escolas Anexas, doze funcionam em regime de multissérie, inclusive com o nível da educação infantil presente neste tipo de enturmação. Dez, são turmas únicas, três são multi-etapa e uma multi-idade. Há uma diversidade de tipos de agrupamentos onde a maioria é constituída por turmas multisseriadas, em diferentes turnos, inclusive intermediário.

Quanto a educação infantil, há apenas uma turma multi-idade, no entanto, parece comum formar turmas multi-etapa onde arruma-se a educação infantil com o primeiro ano do ensino fundamental, contrapondo-se ao que orienta a Resolução Nº 2/2008 quando em seu Art. 3 § 2º cita que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008).

Tal comprovação nos permite refletir sobre os desafios a serem superados e ainda, sobre o trabalho da equipe gestora que tem a dupla responsabilidade em atender a escola Polo e as nove escolas Anexas, nas mesmas condições de organização e funcionamento e muitas localizadas em lugares de difícil acesso, como é o caso da escola da Ponta Grossa.

Além disso pergunta-se sobre o trabalho dos professores, uma vez que as informações levantadas em campo nos apontam que o maior desafio dos coordenadores é a falta de tempo e condições adequadas para seu deslocamento a fim de acompanhar o trabalho docente.

Muitas escolas, receberam apenas uma visita do Coordenador Pedagógico durante todo o ano letivo e isso chama a atenção pois, são muitas as funções desempenhadas por esse profissional. Estas funções se voltam ao atendimento às demandas da escola Polo, à Secretaria Municipal de Educação participando das reuniões pedagógicas de orientação ao desenvolvimento do seu trabalho e as visitas pedagógicas nestas escolas.

Referente à organização curricular, a escola pesquisada orienta e acompanha os trabalhos docentes e discentes de todos os níveis de ensino. É importante destacar o trabalho que a coordenação pedagógica da escola desenvolve, parte das orientações gerais que a SEMED, na figura dos Coordenadores gerais<sup>9</sup> constroem conjuntamente com os técnicos pedagógicos e gestores.

Há dois momentos de planejamento, um que se constrói a partir das orientações da SEMED e outro que se materializa dentro da escola com os coordenadores, gestores e professores. O planejamento da SEMED realizado semestralmente, tem como objetivo escolher temáticas para serem trabalhadas por toda a rede de ensino. Neste momento, reúnem-se todos os coordenadores e gestores das escolas com a equipe técnica da SEMED para discutir possibilidades de temas e formas de planejamento.

Após a escolha do que vai ser trabalhado, começa a construção das propostas. Pontua-se que no planejamento, não há participação direta dos professores, mas os coordenadores das escolas ficam responsáveis em representá-los, apresentando seus anseios, desafios e sugestões.

---

<sup>9</sup> Na SEMED é possível encontrar técnicos Pedagógicos responsáveis por cada nível de ensino para atender toda demanda municipal. (Fonte, SEMED, 2015).

O planejamento dará subsídios para que cada escola elabore suas propostas, sem perder de vista as orientações definidas inicialmente. Nos encontros pedagógicos a equipe escolar se reúne para apresentar o que foi definido pela SEMED, a partir de então, são discutidas as possibilidades de temas e estratégias metodológicas consideradas prioritárias. Após a escolha dos temas a escola elabora os projetos bimestrais que serão trabalhados pelos professor considerando a faixa etária dos alunos e a série em que estão matriculados.

Na maioria das vezes, os professores flexibilizam os projetos acrescentando ou eliminando conteúdos que naquele momento são “desnecessários”. Ao final de cada bimestre é comum haver a socialização dos projetos e cada turma tem a liberdade de escolher que ação vai ser desenvolvida. As ações voltam-se para danças temáticas, peças teatrais, oficinas de produção, musicais, exposições fotográficas etc.

O diferencial do ano de 2015 e 2016, momento que se iniciou e concretizou a pesquisa, foi a construção e implementação de um Currículo Ético-Crítico, via tema gerador. Este tipo de currículo começou a ser implantado em 2009 nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência de mudanças políticas nas Secretarias, sobretudo de Educação, o município deixou de trabalhar nesta perspectiva só retornando em 2015. Neste momento, este currículo saiu dos domínios da EJA e se estende para toda rede municipal orientado por professores da Universidade Federal do Pará, campus Bragança.

A SEMED buscou na formação continuada orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Joana Darc Vasconcelos Neves e o professor Msc. Rogério Maciel subsídios para que professores, técnicos pedagógicos e gestores entendessem a necessidade de trabalhar com essa proposta.

Compreende-se que o ponto de partida de um currículo é o diálogo com a realidade dos seus sujeitos para que estes, sejam capazes de desenvolver uma consciência crítica e transformadora.

As bases epistemológicas orientadoras deste currículo se amparam em Dussel (2000) e Freire (1969; 1992), a partir do uso das falas significativas para se chegar às práticas contextualizadas, ou seja, sistematizar uma racionalidade problematizada para a construção de um currículo popular crítico (SILVA, 2004).

Ético-crítico porque considera a necessidade material do outro, vítima do sistema – mundo. Sinaliza Freire (1987, p. 49):

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Após o levantamento das contradições, inicia-se uma pesquisa sociocultural para revelar nas falas da comunidade as situações significativas e conflituosas, uma vez que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 50). O desvelamento dos conflitos e contradições exige dos educadores, planos de ações transformadores, cuja prática educacional configura-se como o lugar de problematizar e pensar coletivamente a transformação.

O conteúdo da educação por esta perspectiva, rompe com os modelos anti-dialógicos. É pelo diálogo, que se chega ao “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”, onde a pesquisa sociocultural é realizada para conhecer o “outro”, pois o “outro” em Dussel (2000) é construtor e detentor do conhecimento.

A partir das falas significativas, se escolhe o tema gerador. O tema gerador “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 50). Com isso, inicia-se a construção de uma rede temática a partir da problematização das falas selecionadas, para Freire (1987, p. 50):

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Portanto, para chegar à rede temática, o diálogo entre os educadores é de suma importância, visto que são eles que podem problematizar suas práticas e a realidade de seus educandos.

Nesta elaboração curricular ético-crítica, Tracuateua definiu em 2015 seu tema, “Tracuateua em perspectiva: trilhando novos caminhos para a cidadania” conforme se observa na Figura 2, onde mostra o tema gerador com seus quatro eixos:

Figura 2- Construção ética-crítica da teia do conhecimento



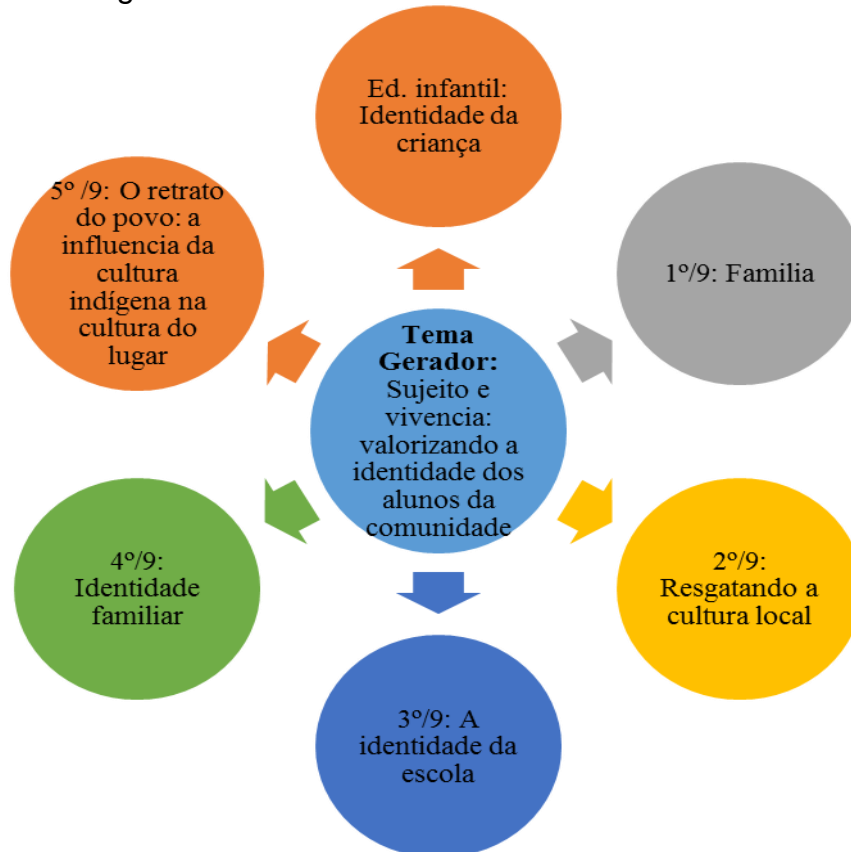
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua

A partir do tema gerador, cada escola definiu seus contratemas para serem desenvolvidos bimestralmente, pois como Freire confirma “os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular (FREIRE, 1987, p. 54). Assim surgem os projetos. Cabe pontuar, que a teia do conhecimento como é conhecida pelos professores, construída e desenvolvida pela escola pesquisada segue essa estrutura, porém, com temas e contratemas mais específicos.

Entende-se que a adoção de um currículo ético-crítico, se apresenta como uma proposta para questionar o papel da escola tradicional, pois segundo Freire (2003) é preciso repensar o papel da escola e mais ainda é preciso romper com o ensino mecânico e descontextualizado, haja vista que a escola precisa olhar para as conexões reais e trabalhar a partir delas. A realização de um trabalho educativo, via tema gerador, além de ser uma metodologia conscientizadora, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987).

Destarte, a criança e o jovem não veem sentido em uma educação que não percebe as problemáticas do cotidiano, por isso a importância de contextualizar o ensino pelo diálogo crítico, na troca de experiência, como retrata a Figura 3, onde encontra-se os contratemas de cada nível de ensino da escola pesquisada:

Figura 3- A teia do conhecimento da Escola Polo



Fonte: Adaptado da Secretaria da escola

Anterior aos contratemas encontram-se as problemáticas que consiste-se em saber: qual o papel da escola na formação do sujeito e sua identidade? Por que o aluno não consegue valorizar o seu próprio espaço? E por fim, o que a escola deve fazer para se resgatar as tradições culturais e valores da comunidade?

Estas problemáticas orientam a construção dos projetos de acordo com cada nível de ensino. Com essa proposta, espera-se superar a fragmentação dos conteúdos aproximando a criança de sua história, pois, embora os projetos sejam divididos de acordo com cada série eles dialogam com o objetivo maior do tema trabalhado pela escola.

Ao olhar para o currículo da rede municipal, não há dúvida que a adoção desta proposta desafia a equipe técnica, pois na fala da maioria dos professores, “foi difícil entender e desenvolver a teia” (Diário de campo, 2016, 2ª reunião Pedagógica

do Polo). Por isso que a rede manteve o currículo como forma de superar os desafios encontrados no primeiro ano de vigência.

Nas formações de diretores e coordenadores, no planejamento pedagógico da rede municipal, nos encontros pedagógicos dos quais participamos foi possível observar que alguns conceitos sobre o currículo ético-crítico estão claros para essas categorias, o problema maior consiste na sistematização da proposta, ou melhor, desenvolver cada etapa exigida sem perder de vista os fundamentos que norteiam este currículo.

A superação dos desafios colocados com a implantação deste currículo, se pauta na formação continuada de forma sistemática de toda a equipe escolar, cujo empoderamento da gestão e coordenação pedagógica pode possibilitar melhor atuação e acompanhamento aos professores e alunos. Embora seja um desafio muito grande para gestores, coordenadores e professores, o compromisso por um currículo ético-crítico foi assumido pela escola.

Neste início de 2016, a rede municipal logo manteve o calendário de formações onde o objetivo era de fortalecer os conceitos do currículo em movimento aos gestores e coordenadores pedagógicos, para que eles, junto aos professores, fizessem o exercício de rever suas práticas de 2015.

A proposta foi de levantar as práticas realizadas, suas metodologias, as dificuldades e resultados. De posse dos dados, caberia a escola pensar no eixo a ser trabalhado no primeiro semestre. Em um outro momento formativo na SEMED, foram apresentados os temas e suas problemáticas por escola Polo com pausa para reflexões sobre os pontos de divergência entre o eixo, o tema gerador e a problemática.

Neste momento notamos nas falas dos coordenadores pedagógicos e dos gestores das escolas, que há uma equívoco na sistematização do currículo, pois ainda o consideram com foco na escola e não nos alunos (Diário de campo, 2016). O ponto de partida de um currículo que visa a emancipação dos sujeitos para a transformação da sociedade, são as inquietações dos alunos e não o contrário.

### **1.3.3 Caracterização da turma: as crianças como sujeitos de direitos.**

Os sujeitos participantes desta pesquisa são crianças, e por isso, as tomamos com seriedade e respeito. Tal fato se baseia nos princípios éticos e científicos orientados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que

indica os procedimentos adotados na pesquisa com seres humanos, onde apresenta quatro princípios a serem seguidos. A ética aqui deve ser entendida como orientadora do comportamento de todo pesquisador:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, Resolução 466/12).

Dito isto, evita-se que desrespeitem a criança, pois a história da infância que vem sendo construída revela diferentes visões e percepções, muitas que as negligenciam, outras que as subalternizam, algumas as invisibilizam. Como forma de garantir os direitos das crianças, por todas as questões que temos visto sobre a ausência de suas vozes nas pesquisas, buscou-se legitimá-las como sujeitos de direito e de voz.

Sarmento e Gouveia (2008, p. 9) já sinalizam que “nunca como hoje as crianças foram objeto de tanto cuidado e atenção e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”.

Este cuidado e atenção perpassa pelas conquistas dos direitos legais assegurados na Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) quando em seu Art. 4º aponta que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Aponta ainda, que o direito à liberdade se refere a:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;



V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação

Entretanto, ainda que lhes sejam assegurados seus direitos no Art. 15 à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990) se visualiza um aumento exponencial de exclusão.

A exclusão se apresenta neste sentido, quando é percebida que a criança, embora nos últimos anos tenha ganhado espaço nas pesquisas, sobretudo, com estudos desenvolvidos no campo da Sociologia e Antropologia, ela ainda ocupa uma posição de subalternidade diante do adulto. Temos notado que na maioria das vezes quem fala por elas são outras pessoas em detrimento da ausência de suas próprias vozes. O que nos leva a perceber que a liberdade de opinião e expressão destas crianças, tem sido ignoradas.

Apesar de estudos apontarem que a criança colabora para produção do mundo tanto quanto o adulto. Na atualidade, muitas amarras do passado não foram eliminadas, Kramer (2000, p. 2) afirma que “hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”.

Estamos inseridos em uma sociedade que ainda ignora a infância, seja no campo sociocultural, econômico ou educacional. Em muitos momentos nega-se os direitos conquistados, quando considera-se apenas como categoria biológica, negando-as a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social e geracional e o investimento das crianças com novos papéis sociais que lhes garanta um estatuto social (SARMENTO, 2011).

Uma das maneiras de contribuir para a inversão destes paradigmas é a produção acadêmica conectada à realidade social destes sujeitos. Para isto, a infância e as crianças devem “ser encaradas em sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, pelo que as constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico e não pelo que se espera ou se projeta para elas” (BORBA, 2008, p. 78).

Realizar estudos tomando estas questões como referência é contribuir para a construção de uma nova visão, baseada na identidade e no respeito às diferenças

socioespaciais, pois as crianças são singulares e as infâncias são diversas. Pesquisadores como Corsaro (2011; 2009), Sarmiento (2003; 2011) e Borba (2008), têm revelado que a partir da voz da criança é possível adentrar nos seus mundos sociais e culturais. Para tanto, a criança não produz cultura isoladamente, mas na integração com os adultos e isso se comprova em Vygotsky (1998) quando as definem como sujeitos mais que biológico, sobretudo, social.

No cenário Tracuateuense, envolto por uma vasta riqueza natural e cultural as crianças da educação infantil reproduzem e produzem cultura. Partilham um espaço marcado pela exuberância de um lugar tão particular, ao mesmo tempo em que lutam para reafirmar seus direitos básicos. Nesse sentido, Oliveira e Santos (2010, p. 2) afirmam que:

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Esta afirmativa propicia reflexões sobre como potencializar a aproximação/apropriação da criança com sua cultura considerando suas experiências socioculturais. É pertinente apontar que o currículo da educação infantil, elemento construído para favorecer o diálogo, deve priorizar as vivências e experiências da vida cotidiana, do reconhecimento das diferentes culturas, estejam elas em comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras ou extrativistas, como é o propósito deste trabalho.

Desta forma para entender as crianças, deve-se em momento primeiro entender o que o seu povo pensa sobre o que é ser criança e o lugar que elas ocupam naquela sociedade. Esta compreensão pode contribuir para que se entenda a criança a partir do seu ponto de vista.

Para chegar a produção do corpus, todas as crianças da turma foram observadas, ouvidas e convidadas a produzirem desenhos que revelassem a cultura local e escolar. Para tanto adotamos os critério de escolha referente as questões teóricas metodológicas orientadas por Campos (2008, p. 38-39) de que é preciso:

Considerar também questões: de gênero, pois em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos; o tempo, já que envolver as crianças na pesquisa requer tempo para encontrar formas de

ensinar a criança a se expressar; deve-se aprender a escutar, pois, ao dar voz às crianças, é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos. Também é preciso cuidado com as interferências de adultos que desejam se colocar entre o pesquisador e as crianças. Deve-se considerar o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade da criança, pois as que frequentam a escola já incorporaram uma forma de reagir a perguntas, [...] e, por fim, deve-se considerar quais crianças são ouvidas dentro do grupo, quais são as mais comunicativas, quais possuem maior liderança e se elas são representativas do grupo.

Estes critérios foram adotados como forma de garantir que de fato, as crianças fossem os sujeitos da pesquisa, atentos a livre participação, o tempo da pesquisa, a idade das crianças, a escuta de outros sujeitos da escola (gestão, coordenação pedagógica e professora). Partimos do pressuposto de que as crianças têm uma forma particular de ler e interpretar o mundo, e por isto após consulta, participaram 23 crianças com idade entre quatro e cinco anos, conforme mostra o Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil das Crianças.

	NOME	SEXO	ORGANIZAÇÃO FAMILIAR	BRINCARES PREFERIDOS
PRÉ I (4 anos)	A.A	F	Mãe e padrasto	Boneca
	J. F	F	Mãe e dois irmãos	Bola
	H. de. S	M	Nunca foi a escola	-----
	S. S	M	Mãe e irmãos	Boneca
	M. L	F	Mãe	Boneca
	H. G	F	Pai, mãe e dois irmãos	Bola
	I. de S	M	Pai, mãe e um irmão	Carro
	H. S	F	Pai, mãe e um irmão	Boneca
	D. R	F	Pai, mãe e quatro irmãos	Boneca
	E. M	M	Mãe e dois irmãos	Pira se esconde
	M. C	M	Pai	Cachorrinho
	R. do. R	M	Pai e um irmão	Casinha
PRÉ II (5 anos)	L. S	M	Pai, mãe e um irmão	Círculo de bicicleta
	E. P	F	Mae e dois irmãos	Boneca
	A. da. S	M	Pai, mãe e dois irmãos	Bicicleta
	C. dos. Sa	M	Mãe	
	E. de. A	F	Pai, mãe e um irmão	Palhaço
	M. P	M	Transferido para o 1º/9	-----
	G. de. S	M	Pai, mãe e um irmão	
	L. R	M	Pai, mãe e um irmão	Bonecos
	J. de. S	F	Pai, mãe e dois irmãos	Sereia
	M. da. S	M	Estuda em outro ano	-----
	P. G	F	Pai e mãe	Boneca
J. M	M	Mãe e um irmão	Não quis falar	

Fonte: Ficha de matricula, Aviz, 2016

O Quadro 5 revela um número maior de meninos na classe, cuja núcleo familiar é composto em sua maioria, pela presença do pai, da mãe e dos irmãos. Prevalece ainda, famílias formadas somente pela mãe e filhos onde a mulher assume não apenas a responsabilidade de cuidar dos filhos, mas de garantir o sustento da casa. Há ainda um caso onde a organização familiar é composta do pai e da presença de dois filhos. É ele que cuida da casa, das crianças e do sustento.

Do grupo de meninos, as brincadeiras preferidas são brincar de carro, de pira se esconde, cachorrinho, casinha, círculo de bicicleta, bicicleta e bonecos. As meninas representam menor número na classe e suas brincadeiras estão em, brincar de bonecas, de bola, palhaço e sereia. Meninos brincam também de casinha, conforme sugere o Quadro 5, da mesma maneira, meninas brincam de bola.

A turma multi-idade é composta por dez meninas e treze meninos e isso torna a pesquisa valiosa, visto que, Rocha (2008, p. 44) confirma na pesquisa com crianças é “preciso considerar não apenas a sua dimensão etária, mas também geracional articulada às questões de gênero, classe social, raça e etnia”.

A escola que atende este nível de educação, funciona no mesmo espaço com os demais níveis de ensino, pois na comunidade só há uma escola que atende todos os níveis de ensino e de educação, conforme mostra a Figura 4 e 5:

Figura 4- Sala de aula, início de Março



Figura 5- Sala de aula, fim de Abril



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

As crianças encontram-se em um ambiente que não é adequado a elas. É um espaço que está adaptado ao Ensino Fundamental e não tem um mobiliário

adequado para as crianças de Educação Infantil. O mobiliário da sala de aula são todos grandes e isto os leva a ficarem com as pernas suspensas, ou como mostra a Figura 5, a criança pequena fica em uma posição desconfortável tentando realizar uma tarefa.

As cadeiras individualizadas não possibilitam a formação de grupos infantis e isto contrapõe-se ao que orienta as DCNIs quando reitera que as instituições de educação infantil devem organizar ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com as outras crianças e com o professor (BRASIL, 2009).

Apesar da sala de aula ser um espaço físico amplo, arejado e em boas condições de trabalho, impossibilita vivências importantes para a educação infantil. Nestes aspectos, não há como articular diferentes linguagens que permitam a participação, expressão, manifestação e consideração dos interesses das crianças. Se sobra espaço, falta inventividade e criação.

Nota-se nas paredes da sala de aula, produções de cartazes numéricos, alfabéticos e calendários. Um destes cartazes chama atenção porque reflete que não tem sido explorado pela professora e pelas crianças.

O calendário confeccionado em material de EVA marca o dia e o mês que deixou de ser utilizado na rotina diária da turma. Nessas produções<sup>10</sup> não há nada que revele a identidade destas crianças, sobretudo, a identidade do campo, da cultura local, da sua história, da sua família e dos seus modos de vida.

## 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.4.1 AS TÉCNICAS DE PESQUISA

#### **Observação direta**

Freitas (2007) define que na pesquisa qualitativa de cunho sócio histórica, a observação (apêndice 4) assume um lugar importante, uma vez que se enriquece “de uma rede de relações relevantes. [...] é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (FREITAS, 2002, p. 28).

---

<sup>10</sup> No início do ano letivo não tinha nenhuma produção das crianças em exposição na sala de aula. Com o transcorrer do tempo, viu-se cartazes com atividades feitas pelas crianças sobre sua família, sua escola, suas brincadeiras preferidas.

O que faz com que a observação não se limite apenas a descrever ou contemplar os eventos, mas procurar as suas possíveis relações integrando o individual com o social. Na tentativa de contemplar os eventos e suas relações com as vivências das crianças do campo, buscou-se por meio da observação captar:

- A relação da criança como o seu meio (natural/ social/cultural);
- Relação da criança com as festas da comunidade;
- Relação da criança com o trabalho do campo;
- Relação da criança com o lazer;
- Relação da criança com a escola

A observação, apesar de ser uma técnica muito utilizada, tem suas diretrizes metodológicas e uma delas reside no caráter multidimensional da pesquisa e o lugar do pesquisador e pesquisado. Informam Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 93) que a posição de “onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor o lugar social, político de onde faço a observação, para além do lugar físico, explicitando as relações de força, poder, desigualdades [...]”

A partir do registro das atividades de campo, teremos condições de captar os elementos do mundo ribeirinha/extrativista na relação currículo-escola a partir do olhar da criança. Para Laville e Dionne (1999, p. 177) “a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”.

A observação que privilegia o contato com o real em um espaço e tempo demarcados, busca captar os fatos e as ações com profundidade evitando que nada passará despercebido aos olhos do pesquisador. Sarmento (2003) afirma que a observação permite apreender a vida, tal como ela é cotidianamente, simbolizada e interpretada pelos atores sociais neste caso, as crianças.

**Narrativa temática:** a escola, a família e o grupo social

A fala das crianças na pesquisa pode nos levar ao mundo social que elas partilham, para isso, é preciso legitimá-las como seres capazes de refletir e de narrar suas vivências. É por meio da narrativa que buscamos informações importantes sobre a cultura local e escolar. O uso da narrativa conforme pontua Flick (2009, p. 164) surge como “uma alternativa as entrevistas semi-estruturadas”, pois elas

possibilitam que o pesquisador aborde o mundo empírico das crianças de um modo abrangente.

Para adentrar neste mundo concreto, no qual os entrevistados viveram determinadas experiências, busca-se por meio do painel temático, informações sobre sua cultura amparada em temas como, família, grupo social e escola. Utilizou-se estes temas, para dar conta do universo infantil, certos de que uma das primeiras rodas de conversa que se realizou não foi muito animadora e tão pouco satisfatória. As crianças limitavam-se a responder sim ou não. Quando respondiam, eram no máximo duas as demais permaneciam caladas.

Resolveu-se apostar no uso de fotografias, como fez Nascimento (2015) por ocasião em que pesquisava crianças e resolveu adotar a fotografia como técnica de pesquisa, visto que teve dificuldade em levantar informações referentes ao estudo que realizava. Como já havia-se feito um acervo significativo de fotografias, resolveu-se categorizar três temas para assim utilizá-los nas narrativas.

No primeiro momento, elencamos o tema escola. Para isto, levamos fotografias de diferentes espaços da escola, inclusive da sala de aula e distribuímos sobre um grande tapete. O que nos guiou a estas perguntas foi a leitura de dissertações de Pamphylio (2010) e Nascimento (2015) que trazem como uma de suas temáticas de investigação, a escola.

O tempo desta dinâmica foi de aproximadamente 60 minutos, para cada grupo de dez crianças. Em seguida, pedimos que as crianças olhassem, cada uma. Em seguida, perguntamos:

- Que lugar é este que está nesta foto?
- Vocês conhecem este lugar?
- O que vocês gostam de fazer nesta escola?
- O que vocês gostam de fazer na sala de aula?
- Do que você gostaria de fazer na sala de aula, que não pode?

No segundo painel, o tema foi a família. Desta vez, levamos para a sala de aula fotos de diferentes famílias, inclusive da comunidade as quais tivemos acesso. A duração foi de 40 minutos para os grupos formados por sete crianças, visto que compareceram todas e não poderíamos negar a presença e participação. Em grupo, perguntamos às crianças:

- Que fotos são essas?

- Onde estas pessoas estão?
- O que as pessoas que aparecem na foto estão fazendo?
- Agora fale da sua família
- Das atividades que sua família realiza
- Das coisas que você faz para ajudar sua família
- Do que vocês fazem quando estão todos juntos

No terceiro painel que durou cerca de 50 minutos, o tema trabalhado foi o grupo social. Na ocasião, montamos o cenário com fotografias das crianças em diferentes momentos, brincando em pares, arrumando o cantinho da leitura, merendando juntas e ajudando os colegas nas atividades. Em seguida, pedimos a elas que olhassem com atenção as imagens. E perguntamos novamente:

- Que fotos são estas?
- Quem aparece nestas fotos?
- Com quem ele está?
- O que eles estão fazendo?
- E vocês com quem brincam?
- Como vocês brincam?
- Como você gosta de brincar?
- Qual lugar vocês brincam?

Diante das dinâmicas que foram realizadas nos espaços de socialização, formadas por grupos com variadas crianças, emergiram de suas vozes os elementos da cultura local revelados e significados pelas crianças do campo. Assim, no esforço de buscar técnicas adequadas para pesquisá-las, nos chama atenção a fala de Larrosa (2010, p. 184) quando aponta que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”, pois bem se sabe que fazer pesquisa com crianças não é fácil.

Nas narrativas, buscamos captar os sentidos desta cultura a partir do lugar que as personagens, neste caso as crianças do campo, ocupam (PASSEGGI, et al. 2014). Em suas falas foi possível adentrar no seu cotidiano, revelando a cultura local e escolar.

### **Produção de Desenho**



Além da observação, narrativa de vida e a roda de conversa, elencamos neste trabalho também, a produção de desenho. Tal escolha se justifica pela necessidade de aprofundar-se na produção de dados. Considerando o que Sarmiento (2011, p.19) sobre o desenho como uma linguagem acessível à criança e vem sempre:

[...] acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta.

A produção infantil por meio do desenho pode ser uma forma de acesso ao universo da criança, independente de serem livres ou com direcionamento temático “acompanhados de expressão linguística, são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação, suas fantasias” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 111).

Gobbi (2005) afirma que o desenho infantil é um documento que pode ser olhado, sentido e lido e estas características permitem que ele se configure como uma linguagem. Sarmiento (2011, p. 28) ressalta que “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças”, pois ele comunica a realidade. Deste modo, Gobbi (2008, p. 200) aponta que “o desenho é uma representação do mundo, ao mesmo tempo em que se constitui como objeto do mundo da representação, revelando-se nas relações com universo adulto”.

Isto nos chama a atenção, visto que ele sai do plano imaginado e se constitui como um objeto palpável e real. Se o desenho é uma linguagem da criança e toda linguagem tem como objetivo comunicar algo, nestas produções a partir de temáticas já mencionadas como, escola, família e grupo social espera-se que a criança ribeirinha/extrativista comunique os elementos da cultura local e escolar e os signifique a partir da seguinte orientação:

**Tema: Escola**

- Desenhe sua escola
- Desenhe o que você faz na escola e na sala de aula

**Tema família**

- Desenhe sua família
- Das atividades que sua família realiza

**Tema: Grupo social**

- Desenhe seus amigos
- Das brincadeiras que vocês fazem quando estão juntos

Por meio dos desenhos apresentados pelas crianças da comunidade, tivemos condições de confirmar que elas “são diferentes umas das outras no tempo, espaço, nas diversas formas de socialização, nos tipos de brincadeiras, no gosto, na vestimenta, enfim nos modos de ser e estar no mundo” (DELGADO; MULLER, 2005, p.167).

Este entendimento nos permitiu não apenas constatar as marcas de diferenciação, mas segundo Rocha (2008), de conhecer o que é produzido, reproduzido e transformado por elas por meio de sua ação social; os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos, o modo como as crianças constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais.

**Roda de conversa**

Para que os desenhos fossem interpretados à luz do que representam para as crianças, foi necessário o uso das rodas de conversa, porque elas possibilitaram que cada produção fosse nomeada e significada por todas as crianças.

Destaca-se, que as rodas foram realizadas após cada produção e se ampararam na filmagem da pesquisadora. Durante as filmagens feitas no período das atividades, as crianças por já estarem familiarizadas sentiram-se a vontade, inclusive pediam para serem filmadas e fotografadas.

Assim, no contexto da pesquisa a escolha desta técnica – Roda de Conversa, ocorreu principalmente por sua característica de permitir que as crianças, expressem suas falas sobre algo que foi construído por elas. De acordo com Del Angelo (2007, p. 477) por meio da roda de conversa “as crianças são desafiadas a problematizar as questões que surgem e motivadas a uma apropriação do trabalho proposto, de tal forma que se vejam nas atividades e as percebam como algo delas próprias”.

Trata-se de uma técnica que possibilita aos sujeitos, manifestar suas opiniões, impressões, conceitos e concepções sobre o tema a ser trabalhado. Em segundo lugar, vem a possibilidade dos desenhos serem oralizados. Porque na oficina ficaria quase impossível este momento. Sentimos a necessidade da escutar da criança sobre o que ela produziu e o significado deste objeto para elas.

Pode-se afirmar que a roda de conversa possibilitou criar um espaço de diálogo entre as crianças. De acordo com Mélo et al. (2007, p. 30), “a roda de conversa é um recurso de trocas de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes”.

Acrescenta que geralmente inicia-se com a exposição de um tema onde cada sujeito pode apresentar suas elaborações sendo questionado pelo grupo. Assim, cada criança apresentou sua produção onde tiveram possibilidade de falar e de ouvir um ao outro.

Um dos pontos mais difíceis foi organizar os turnos de falas, pois as crianças sempre intervinham na apresentação dos seus colegas. Para minimizar as interrupções, sugerimos que elas escutassem atentamente seus colegas para depois apresentarem a produção do outro. A primeira roda trouxe a escola para o debate.

- Roda de conversa: a escola

A primeira roda de conversa foi realizada no final de Abril de 2016 com a participação de 17 crianças, visto que as demais não compareceram à escola e, com as interrupções durou cerca de uma hora e vinte minutos. Para esse momento, a categoria temática foi a escola. Para tanto, as questões investigativas se voltam para a escola enquanto lugar de cultura, sobretudo, da cultura escolar.

Para este momento foi construído um painel onde os desenhos sobre a escola ficaram expostos na sala de aula. Inicialmente, os desenhos foram nominados e a pesquisadora teve a oportunidades de solicitar que as crianças falassem o que desenharam.

- Fale do desenho que está no mural
- O que vocês desenharam sobre a escola de vocês?
- Que coisas que vocês fazem na sala de aula que está ai nesse desenho?
- Do que tem no lugar que você mora que você gosta e participa e que também tem na escola (festa, evento, trabalho, lazer, brincadeira).

- Roda de conversa: a Família

Realizada na primeira quinzena de Maio de 2016 versou sobre a família. O tempo estimado desta roda foi de uma hora e quarenta minutos, contou com a

presença de vinte crianças. Para tanto, pediu-se que as crianças olhassem para seus desenhos e em seguida perguntamos;

- O que tem nestes desenhos?
- Quem vocês desenharam?
- O que os seus pais fazem em casa?
- No que eles trabalham?
- O que você faz em sua casa e que ajuda sua família
- O que você gosta de fazer em casa

Todos tiveram espaço para falar o que produziram. Ao final da roda, o painel ficou exposto na sala de aula como resultado desta construção.

• Roda de conversa: o grupo social

A terceira roda de conversa realizada com 18 crianças e teve duração de uma hora e vinte minutos, foi realizada na primeira quinzena de Junho de 2016 e versou sobre o grupo social da criança.

Neste momento buscamos conhecer o grupo social e as atividades que este grupo realizava. No painel temático estavam as produções das crianças sobre seus amigos da escola e da comunidade. Então, pedimos as crianças que falassem:

- Que desenhos são estes?
- Quem é este que está neste desenho?
- Quem são seus amigos da escola?
- O que vocês fazem quando estão juntos?
- Como vocês brincam?
- Do que vocês brincam?

Após a produção de dados, se iniciou a sistematização e análise do corpus. Neste caso adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2011), e Oliveira e Motta-Neto (2011) a partir do uso de um dos seus elementos que é a categorização de dados.

A categorização para Oliveira et al. (2003) origina grupos classe que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. Deste processo, podem surgir categorias analíticas ou categorias temáticas.

As categorias analíticas originam-se por meio do referencial teórico, e as categorias temáticas são elaboradas após a análise do material (BARDIN, 2011).

Enquanto categoria analítica, surgiu a Educação do Campo amparada no referencial teórico de Molina e Freitas (2011), Caldart (2012) e Hage (2011). Entende-se a partir disto, que esta educação incorpora os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas.

Após a leitura sobre a educação do campo, surgiu a educação infantil no campo enquanto categorias emergente. Diante disto, a educação infantil no campo segundo Pacheco, Silva e Pasuch (2011, p.12) deve proporcionar uma educação em “que a criança possa identificar-se enquanto sujeito participe daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo”.

Ao aprofundarmos as discussões sobre as singularidades das crianças do campo, outra categoria analítica foi construída. Evidenciamos os modos de vida e a cultura dessas crianças. Para isto foi preciso, buscar palavras chave que orientasse as categorias temáticas, visto que elas se “constituem o que denominamos de indicadores de análises [...] e podem ser organizadas a partir de palavras chaves, de ideias fundante ou de temas que aglutinam determinadas informações” (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2011, p. 164) Nesse sentido, as categorias temáticas, constituem as subseções, conforme mostra o Quadro 6, que trata das categorias de análises da pesquisa.

Quadro 6 – Categorias de Análises.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO:</b> o início da caminhada	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: fundamentos históricos	
	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: fios que tecem uma história e as experiências de atendimento à criança	
<b>OS MODOS DE VIDA E A CULTURA DAS CRIANÇAS DO CAMPO</b>	Experiências das crianças do campo na relação com a terra, os rios e as matas	
	Modos de vida das crianças nos campos naturais de Tracuateua-PA	
	Dizeres e significações da cultura local nas vozes das crianças	<b>Cultura e trabalho:</b> <i>Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco (L.S, 5 anos).</i> <b>Cultura e lazer:</b> <i>Eu gosto</i>

<b>A CULTURA LOCAL E ESCOLAR NAS VOZES DA CRIANÇA DO CAMPO</b>		<i>de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (A.B, 4 anos)</i>
		<b>Cultura e imaginário:</b> <i>gosto de conversar com a sereia, pois ela é bonita e tem rabo de peixe (J.S, 5 anos)</i>
	Dizeres e significações da cultura escolar nas vozes das crianças	<b>Cultura e educação:</b> <i>Na minha escola gosto de fazer letras no meu caderno (M. C, 4 anos)</i>
		<b>Cultura escolar e Brincar:</b> <i>gosto de brincar ... de qualquer coisa...de carro... de boneca... ah...com as coisas da escola (E. A, 5 anos)</i>
		<b>Educação e Socialização:</b> <i>Meus amigos na escola...tão brincando com a Amanda...com os outros amigos. Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do Jamerson (P. G, 5 anos)</i>

Fonte: Elaborado no desenvolvimento da pesquisa.

Destarte, optamos por três categorias, uma que fala das experiências das crianças a partir da relação com a terra, os rios e mata; a segunda, apresenta os modos de vida das crianças nos campos de Tracuateua; por fim, a última categoria discorre sobre os elementos da cultura local a partir das vivências na comunidade e na escola. Estas categorias possibilitaram conhecer as experiências das crianças e sua íntima relação com os rios, as matas e a floresta.

Há de se considerar que o rio marca a territorialidade deste povo, ainda que ele não seja o único, pois as populações ribeirinhas circulam entre terra e floresta. Santos (2014, p. 56) complementa que é nesse território que o povo ribeirinho vive sua cultura, “uma cultura repleta de significados, onde cada lenda, os saberes e todo tipo de criação material, torna-se um patrimônio de toda a comunidade que deve ser passado às futuras gerações”.

A categoria analítica que fala dos significados da cultura local se sustenta nas categorias temáticas que apresentam significações desta cultura. Neste recorte,

a cultura pode ser entendida como as teias e os seus significados que o animal homem tece no transformar da natureza para as suas necessidades. Logo, no fazer cultura ele se humaniza ao passo que também se diferencia dos outros animais (GEERTZ, 2014; BRANDÃO, 2009; 2002; 2015).

Nesta categoria, chegou-se as unidades temáticas voltadas para a **Cultura e trabalho**: *Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. (L.S, 5 anos)*. A **Cultura e lazer**: *Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (A.B, 4 anos)*. A **Cultura e imaginário**: *gosto de conversar com a sereia, pois ela é bonita e tem rabo de peixe (J.S, 5 anos)*.

Além destas, a cultura escolar se desdobra em **Cultura e educação**: *Na minha escola gosto de fazer letras no meu caderno (M. C, 4 anos)*. **Cultura escolar e Brincar**: *gosto de brincar ... de qualquer coisa...de carro... de boneca... ah...com as coisas da escola (E. A, 5 anos)*, e por fim, a **Educação e Socialização**: *Meus amigos na escola...tão brincando com a Amanda...com os outros amigos. Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do Jamerson (P. G, 5 anos)*.

## **SEÇÃO II: EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: o início da caminhada**

### **2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: fundamentos históricos**

A luta por uma educação infantil no e do campo faz parte de uma luta maior, sob a bandeira do Movimento dos Sem Terra. O MST tem um marco importante na luta pela terra e pela educação do campo em todos os seus níveis, ainda que no início isto não fizesse parte da pauta de reivindicações do movimento, conforme aponta Caldart (2011, p. 91), “no começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social das massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra”. Cabe lembrar que esta bandeira, que a da educação, segundo Cordeiro (2015, p. 110) “constitui-se ponto importante nas pautas defendidas ao longo dos seus vinte e cinco anos [...] partindo de princípios que embasam suas ações e práticas educativas”. Ações e práticas que tem como princípio o direito à educação nos seus lugares de vida e de relações.

Assim, falar da luta do MST significa trazer para o debate os marcos importantes que legitimaram o movimento como sendo um dos mais importantes para a educação no campo. Foram muitos eventos, ações e esforços empreendido na busca por uma educação legítima e vinculada a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

O marco inicial começa com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da reforma Agrária, em 1977, em parceria com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (CORDEIRO, 2015). Em 4/11/2010, chega o Decreto Lei nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A fim de sistematizar a caminhada, elegeu-se alguns eventos de grande importância resultado desta mobilização do MST e de outros movimentos, como por exemplo, o seminário Meio ambiente e educação em 1981, realizado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE); a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia-GO em 1998, naquele momento já se anunciava a necessidade de lutar a favor de uma educação para aqueles e aquelas que vivem no campo e do campo” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011).



Fruto desta mobilização, em 2002 elaborou-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Estas diretrizes englobam um conjunto de princípios e procedimentos a fim de repensar os projetos institucionais das escolas do campo da educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, as modalidades de educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial, Indígena, Profissional de nível técnico e a formação de professores em nível Médio na modalidade Normal.

Outra novidade, é que elas inovam ao substituírem expressões como “escola rural” por “Escolas do Campo”, e isto, sinaliza avanços e vitórias na agenda político-jurídica imprescindíveis na construção de um novo modelo de desenvolvimento/educação, uma vez que o termo é mais adequado, haja vista que inclui todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Outro marco importante ocorreu em 2004 que foi a realização da II Conferência Nacional também realizada em Luziânia-GO. O que chamou atenção foi o fato de que coletivos sociais organizados sob a bandeira de diferentes instituições/associações estiveram mobilizados em prol desta educação. O resultado das discussões travadas na II conferência sinalizam para algumas demandas como aponta Henriques et al. (2007, p. 23):

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer.
2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Fatos como estes possibilitaram um avanço nas discussões políticas da educação do campo no Brasil, visto que essa luta tem se configurado como uma necessidade na garantia dos direitos dos sujeitos do campo, uma vez que a realidade tem apontado para um tratamento desigual e discriminatório no que tange a efetivação de políticas públicas.

Dentre os avanços conquistados na segunda Conferência, se modifica o termo “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo”. Essa mudança se justifica por compreender que a educação do campo com suas características específicas é mais abrangente que a educação básica, pois compreende a graduação, pós-graduação além de englobar os movimentos sociais pela terra.

No âmbito da construção de leis que garantam aos sujeitos do campo seus direitos, surge a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No Artigo 1.º diz que “a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico de nível médio integrada com o Ensino Médio [...]”.

Diante da pressão dos movimentos sociais organizados, em 2010 é sancionado o Decreto n.7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Com estes ganhos que se desdobram há vinte e seis anos, há de se considerar que “o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade” (ARROYO, 2011, p. 68), o que significa que a vida emanante do campo alimenta o movimento social por cidadania, por igualdade de direitos e por uma educação do campo que os eduque com o propósito de transformar a realidade. Busca-se a transformação das condições de vida via emancipação dos sujeitos.

Ao se firmarem como sujeitos de direitos à formas dignas de vida, esses coletivos confrontam suas histórias marcada pela opressão, negação e subalternização. Logo, deseja-se que a educação do campo contraponha-se a esta “educação que nega, silencia, viola as realidades, as identidades dos sujeitos do campo e legitima uma cultura dominante [...]” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 55). Para tanto, outras pedagogias possibilitaram a formação de novos sujeitos, não mais dominados/ subalternizados, mas emancipados/ libertos, fruto de sua resistência (ARROYO, 2014).

Busca-se por meio do movimento, que é uma matriz formadora, legitimar o homem, a mulher e a criança como trabalhadores, pois “na medida em que esses

coletivos exigem ser reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação estão a exigir o reconhecimento de serem sujeitos de “Outras Pedagogias de libertação/emancipação” (ARROYO, 2014, p. 16). Entretanto, legitimar estas pessoas como Outros libertos e emancipados exige-se conhecimento de causa, atitude e luta.

A luta, como informa Arroyo (2014, p. 33) não se volta apenas para a ocupação das instituições, mas por espaço de produção e diálogo de conhecimentos, pela ocupação do “latifundio do saber”. Para isto, um dos pontos iniciais que se coloca para ocupar este latifundio, certamente é refletir sobre os problemas que o campo enfrenta.

Estudos realizados pelo grupo de pesquisa GEPERUAZ, a partir do levantamento em fontes oficiais como IBGE e Censo escolar dos anos de 2011 e 2013 do MEC/INEP, revelam muitos desafios que precisam ser superados, por exemplo:

- Do quantitativo de 30% da população do Pará residente no campo, somente 28,43% frequenta a escola no lugar em que moram;
- A região Norte responde pela segunda maior taxa de analfabetos, 10,2 (analfabetos) e 25,3 (analfabetos funcionais). No que tange a população rural analfabeta, 9,6 não sabem ler nem escrever, e a região Norte, responde sozinha por 11,2 de analfabetos com idade acima de 15 anos;
- O Ensino Fundamental composto por crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, 448.719 (65,48%) tem acesso à educação. Em relação aos adolescente e adultos do campo com idade igual ou acima de 15 anos, 181.005 (26,41%) estão matriculados;
- No ensino médio, conforme as estatísticas de 2011, o estado do Pará matriculou 29.341 (18,23%) estudantes ainda que estivesse uma população de 160.905 com idade entre 15 a 17 anos. Na população de 690.341, com idade entre 15 a 29 anos, nota-se um percentual muito menor de matrículas, apenas 4,25%;
- Na educação infantil merece atenção, o número de matrículas das crianças pequenas. Segundo Hage e Cruz (2015) do quantitativo de 685.264 matrículas na educação básica que estudam no campo, 55.540 (8,1%) são crianças que possuem entre 0 e 5 anos.
- Sobre os profissionais da educação, o problema volta-se para dois pontos: a valorização do magistério e a formação dos professores e professoras. Sabe-se que

os professores que atuam no campo são os que recebem os piores salários, em condições insalubres aliada a falta de qualificação, onde muitos sequer tem o magistério.

Nesta discussão sobre os profissionais que atuam em escolas do campo, Arroyo (2007, p. 163) chama atenção que os movimentos sociais tem buscado efetivar sua presença também nas instituições de formação de professores, mas “não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo”, que articule o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios.

Este é o ponto central para que nos tornemos mestre de um projeto educativo ao passo que é também um dos componentes “da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo”. Como sinaliza Arroyo (2007, p. 163), se faz necessário:

entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Outro ponto a ser elucidado diz respeito a precarização das escolas do campo, conforme cita os autores Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 107) “de um modo geral, é uma escola relegada ao abandono” prevalecendo o unilateralidade em que pesa que muitas crianças precisam se deslocar para as cidade próxima, estimuladas pelo discurso da superioridade de que as escolas da cidade são melhores que as do campo. Sobre isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 107) apontam que:

Não há escolas do campo num campo sem perspectiva, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implantar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo.

Diante das duas questões, há de exigir um projeto de educação de qualidade para o campo a fim de garantir que as crianças, jovens e adultos continuem nele. Levando ,a refletir que o campo, enquanto uma arena de conflito, precisa estar em movimento para que esses anseios e desejos sejam alcançados. O que se busca é um campo em movimento, para tanto é preciso que os sujeitos

continuem a luta. Assim, “ sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 110) mas prima-se por manter as escolas que lá estão a partir da percepção de que a escola do campo:

é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitária desta população ( FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53).

Por esta perspectiva, de garantia de desenvolvimento nos seus mais variados domínios é notório citar que as conquistas dos direitos aos povos do campo, foram importantes e sinalizam avanços de grande relevância, que se desdobram na obtenção de marcos legais, de programas educacionais, da sua inserção na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras (MOLINA; FREITAS, 2011).

Estes debates sobre a Educação do campo no Estado do Pará tem fomentado a criação de grupo de estudo e pesquisa como é o caso do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural (GETERPAR) inserida no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará, criado desde 2002.

O GETERPAR realiza ações socioeducativas em comunidades ribeirinhas de: alfabetização de jovens e adultos; na formação continuada dos alfabetizadores locais; na formação política das lideranças comunitárias, etc.

Há ainda, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) da UFPA que realiza estudos sobre a realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará na qual se coloca em debate o papel do currículo da escola do campo organizado sob a perspectiva da multisseriação.

As conquistas, ainda que conseguidas através das duras lutas, mostram que os novos/velhos atores sociais em cena, organizados pelo Movimento da Educação do campo, se fortaleceram movidos pelo sentimento de injustiça e de indignação. Nestas circunstâncias, Molina e Freitas (2011, p. 20) colocam em pauta o estado de abandono das escolas do meio rural interrogando sua “tradicional forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor”. É importante lembrar que a educação do campo se faz como prática social que não se constrói como

oposição ao urbano, mas que trabalha a concretude da vida real (MOLINA; FREITAS, 2011).

Segundo Arroyo (2011, p. 79) não há como negar que há uma cultura urbana, “mas, sobretudo, há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural”. Há uma cultura que tem sido invisibilizados, ou suprimida por aquelas que se dizem superiores.

É fundamental então, considerar o homem da terra como sujeito de sua própria história, produtor e reproduzidor das condições de sua existência (MARTINS-FILHO; BARBOSA, 2010). Cabe destacar, que esta existência, se faz por meio de luta coletiva. Para chegar a esse patamar de homem reproduzidor e produtor das condições de sua existência, é necessário que se desde a pequena infância, lhe seja dada a possibilidade de ser sujeito atuante.

Para Molina e Freitas (2011, p. 16), um dos grandes desafios que se coloca é o de “Incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres[...].

Com isso há de se pensar na construção de novas propostas pedagógicas e não em “adaptação” de currículos. A palavra “adaptação” nos lembra que existem os outros, ao mesmo tempo em que secundariza, a escola, o currículo, os professores, os alunos. Ela se apresenta em situações que invocam para “[.] não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p. 158).

Esquecem que a escola e os sujeitos do campo tem direitos a uma educação de qualidade pensada a partir de suas necessidades, colada ao território onde vivem, à terra que lhe sustenta, à cultura que partilham, à sua tradição. Busca-se uma educação que represente as pessoas que vivem no campo, rompendo com o modelo hegemônico e romantizado.

Sobre esta ótica, de que a educação deve ser colada ao território, sob pena de desenraizar os sujeitos, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 17) informam que toda vez que “a escola desconhece e ou desrespeita a história dos seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os

reconhecendo como tais, ela escolhe a desenraizar e a fixar seu educandos num presente sem laços”.

O laço de que falam os autores representa o enraizamento no seu lugar, com sua história, logo, o papel da educação enquanto transformadora dos sujeitos e estes da realidade é o de ajudá-los a se fixarem em um lugar construindo sua história e identidade.

Neste sentido, a escola do campo a partir de orientações pedagógicas que valorize e reconheça os sujeitos do campo, compõe a base para a mudança da sociedade, dada sua história de luta pelo reconhecimento do povo que vive no campo.

É oportuno lembrar que ações coletivas pressionam a sociedade a pensar nestes Outros Sujeitos e em Outras pedagogias (ARROYO, 2014), onde os processos culturais tornem-se ponto de partida nas práticas educacionais das crianças, jovens e adultos, visto que ele não se separa dos processos produtivos e sociais. No entanto, se faz necessário conhecer a história de Outros sujeitos, que são as crianças e a educação infantil no campo.

## **2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO:** fios que tecem uma história e as experiências de atendimento à criança

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica é destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade e adquire caráter obrigatório. A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009, esse caráter foi validado para a matrícula quanto na oferta pelos poderes públicos.

Anterior a isto, o documento oficial que fez as primeiras menções ao atendimento deste nível de educação foi a Constituição Federal de 1988, onde a Educação Infantil aparece enquanto política pública, de direito à todas as crianças de 0 a 6 anos, sob a responsabilidade do Estado.

Em relação a Educação para as crianças do campo, a Constituição Federal de 1988 não especifica sobre este nível de educação, mas fica subentendido no artigo o artigo 205 que quando aponta a “educação como direito de todos e dever do estado e da família”, e este todo, contempla também as crianças residentes nas áreas rurais.

Um dos pontos que nos chama atenção encontra-se no artigo 206 onde diz que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola". A igualdade de condições, está longe do cotidiano da realidade de muitas crianças brasileiras, uma vez que há comprovações que ainda hoje, as crianças do campo são as mais invisibilizadas na história educacional (SILVA; PASUCH, 2010).

Deste modo, após a promulgação da Constituição de 88, surgem outras políticas públicas de atendimento à infância e à criança. A título de exemplo, referendamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8,069 de 1990). O ECA reafirma os direitos das crianças colocando-as em posição merecedoras de atenção por parte do Estado, da sociedade e da família garantindo sua integridade e protegendo-as de quaisquer tipo de abuso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) não é menos importante para o avanço da educação infantil do campo. Nela há o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Outra política que resulta das conquistas do Movimento Por uma Educação do campo, é a Resolução 02/2008 do CNE/CEB, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Indica que a educação do campo deve atender a diversidade das populações rurais, entre eles: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas.

Orienta ainda que, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (BRASIL, 2008).

A Resolução demarca com veemência as especificidades presentes na educação infantil. Ao impor esta condição, garante ações específicas e diferenciadas em relação aos outros níveis de ensino, ainda que isto não aconteça em muitos municípios, como na realidade tracuateuense, uma vez que não há escolas tão pouco estrutura para garantir turmas de educação infantil longe do sistema multisseriado. Um dos marcos importantes do século XX diz respeito a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em 2009 e a



elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil do Campo em 2010.

Estas ações representam um grande avanço para a Educação Infantil brasileira, e conseqüentemente para Educação Infantil do Campo, uma vez que elas sinalizam uma nova visão de criança, de currículo e de educação infantil. No entanto, muitos professores desconhecem este documento, dada a formação em outras áreas que não é a Pedagogia, ou especialização na Educação infantil. (FONTE: SEMED).

Estas Diretrizes, mencionam que as propostas pedagógicas voltadas para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem ser diferenciadas. O critério de diferenciação perpassa pelo reconhecimento das diferentes culturas e dos diferentes modos como se organiza cada comunidade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, a meta 1 recomenda que seja universalizada, até 2016, a oferta e ampliação desse nível de educação. A ampliação deve atender um percentual de cinquenta por cento para as creches, pois são as crianças de 0 a 3 anos que tem ficado de fora da escolas.

Embora isto esteja garantido como uma das metas do plano, evidencia-se que isto não será resolvido a curto prazo, uma vez que nem na sede de Tracuateua tem creches para atender a infância pequena. No que tange a educação infantil no e do campo, esta mesma meta apresenta como estratégias:

- 1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais;
- 1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais;
- 1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada (BRASIL, LEI Nº 13.005, de 2014).

As políticas acima mencionadas garantem a conquista de muitos direitos às crianças. Entretanto, se faz necessário que estas se efetivem, e ainda, que o Estado assuma a sua responsabilidade de fazer sair do papel e concretize-se. Campos (2008, p.27) informa que há um “divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil,

não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”.

A educação infantil tem passado por grandes avanços, no entanto, não dá pra esconder que há ainda um longo caminho a ser percorrido, sobretudo em relação a garantia de oferta de matrícula, a falta de formação específica para atuar na educação infantil, entre outros. Reverter esta situação é um dos maiores desafios do Estado e cabe ao mesmo, por meio da implementação de políticas públicas, fazer as mudanças necessárias.

Frente à falta de escolas de educação infantil, ou ainda, da não oferta de vagas às crianças do campo, surgem formas alternativas de atendimento para garantir tempos de vida para que as crianças do campo possam brincar, correr, saltar, imaginar e estudar. Estas formas alternativas conhecidas como Cirandas Infantis tem partido dos Movimentos Sociais, representados pelo MST, cuja bandeira de luta também é a educação de suas crianças.

O que deu início a esta forma de atendimento foram as próprias vozes das crianças por meio de “choro, birra, gritos, brincadeiras e mobilizações, para que o próprio Movimento enxergasse essas crianças como sujeitos da luta pela terra. São elas também que ocupam a terra, que reivindicam direitos pela sua infância que deveriam ser garantidos pelo Estado” (FREITAS, 2015, p. 63).

Outro ponto que corroborou para o surgimento das Cirandas Infantis, foi a necessidade das mães trabalhadoras em terem um lugar para deixarem as crianças enquanto desenvolviam suas atividades laborais, seguido da participação na militância, nos cursos e encontros de formação do Movimento (OLIVEIRA, 2015).

Assim, dentro do que propõe o MST, as Cirandas Infantis configuram-se como espaços educativos de atendimento as crianças da educação infantil, e que segundo Rosseto (2010, p. 106) são “organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, nos assentamentos e acampamentos”. Reafirma a autora que estas Cirandas se constituem como um espaço de educação não formal, sob a responsabilidade direta das Cooperativas, dos Centros de Formação e pelo próprio MST.

O significado do nome Ciranda, remete à cultura popular, as danças, as brincadeiras de roda, além da própria dinâmica que o Movimento tem - de luta, da

ação, da reflexão, da atuação coletiva. É na Ciranda em movimento que Rosseto (2009, p. 144) diz, a:

Criança exercita sua capacidade de inventar, sentir, decidir, arquitetar, reinventar, se aventurar, agir para superar os desafios das brincadeiras. Por meio delas, também, a criança apropria-se da realidade, e demonstra, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que a cerca. A Ciranda infantil, então, é este espaço no qual desenvolvem o gosto pelo brincar, de fazer e de encontrar amigos.

Dividem-se em duas formas: as Cirandas Infantis Permanentes e as Cirandas Itinerante. O que as diferencia são as formas de atendimento e as suas temporalidades. Enquanto a Ciranda Infantil Itinerante é aquela que acompanha os eventos, as marchas e os cursos realizado pelo MST permitindo a participação das mulheres e a socialização das crianças, com data de início e término, as Cirandas Permanentes adquirem outro formato, fixando-se em alguns “assentamentos, nos Centros de Formação e nas escolas do MST. O tempo de funcionamento e seu formato depende das condições e da realidade de cada assentamento e também das necessidades das crianças” (ROSSETTO, 2009, p. 93).

Uma das primeiras organizações das Cirandas Infantis Itinerante ocorreu durante o Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária, em 1997 (ENERA), na cidade de Brasília e tem sido utilizada em encontros recentes, como o que ocorreu no IV Congresso Nacional do MST, em 2000, e contou com a participação de 320 crianças, de 23 estados.

Em 2005, houve a Ciranda Infantil Itinerante Pezinhos na estrada, na Marcha Nacional de Goiânia a Brasília onde muitas dificuldades foram evidenciadas durante o evento, como: disparidade entre o número de educadores para o número de crianças, a infraestrutura precária para atender às necessidades e os deslocamentos, entre outros.

Estes desafios levou o MST a olhar para a infância de forma mais organizada (ROSSETO, 2009). Em 2007 organizou-se a Ciranda Infantil Itinerante “Paulo Freire”, no V Congresso Nacional em Brasília. Neste evento participaram 1.000 crianças, de zero aos 10 anos e estiveram protagonizando sua história.

Segundo o MST (2004), um dos aspectos dessa prática educativa é que ela trabalham as várias dimensões do ser criança sem terrinha. Parte-se da concepção de que as crianças dos assentamentos são sujeitos de direitos, à imaginação, à fantasia, à educação, à brincadeira, ao lazer e outros. Isto se constrói em movimento

onde a criança aprenderá a ocupar o lugar que é seu, pois estas práticas são planejadas e carregadas de intencionalidade, são lugares que constroem saberes, aprendizados e relações.

Prosseguindo nesta discussão encontraremos outras experiências de atendimento às crianças de 06 a 12 anos no qual são chamados de Sem Terrinha. Segundo Caldart (2004), o trabalho com essas crianças inicia-se na escola e se amplia para dentro dos encontros do MST. É conhecido por sua continuidade e abrangência, uma vez que se realiza desde 2004 nas regiões e estados deste país.

Moraes (2010) ao investigar como as crianças do MST olham para a infância, evidencia que o sentido de ser criança está imbuído no brincar. Revela que o MST busca construir uma infância diferente para os filhos dos trabalhadores que fazem parte do Movimento. Ensina-os como fazer a luta, mais do que isso, dá a liberdade para que elas possam escolher entre continuar ou sair da luta.

O Movimento concebe um mundo diferente, da mesma forma em que tem se empenhado em pensar e olhar a infância dentro dos assentamentos também de forma diferenciada. Esse reconhecimento das diferenças, é marcado pela própria organização dos que se denominam Sem Terrinha, pois são testemunhas da luta do seu povo pela terra, educação, saúde etc. Para Rosseto (2009, p. 80)

No acampamento, os Sem Terrinha criam e recriam suas brincadeiras; o graveto torna-se giz e o chão seu caderno; a garrafa de plástico com um pedaço de barbante logo se torna carrinho; sacos plásticos um dentro do outro, aos poucos, criam formas arredondadas, e, quando menos se espera, uma bola está nos pés das crianças. O acampamento torna-se um espaço livre para as invenções dos Sem Terrinha, de tal forma, que estes criam e recriam suas brincadeiras; a partir de seu olhar e dos conflitos ocorridos na luta pela conquista da terra, passam a compor-se a novas experiências, e também seu imaginário.

Portanto, ser um Sem terrinha tem um sentido que vai além de um “estado natural de quem é filho de pais militantes sem-terra. É uma identidade assumida por seus sujeitos a partir de um processo de formação que tem como palco principal a escola” (MORAES, 2010, p. 68). A escola palco deste processo formativo tem a missão de alimentá-los, conforme a Pedagogia do MST.

Esta Pedagogia não apenas reconhece as crianças como protagonista, mas defende sua participação nos eventos do Movimento. A presença das crianças Sem Terrinha nos eventos os levam a valorizar e a fortalecer suas identidades, da mesma forma que possibilita expressarem o que pensam e o que desejam.

Em muitos encontros as crianças tem a oportunidade de reivindicar seus direitos, em outros, de estudar, de vivenciar a ludicidade, de socializar suas experiências. Para Rosseto, (2009, p. 13) “[...] geralmente, o centro da reivindicação é a luta por escolas adequadas nos assentamentos e acampamentos [...]”, tornando-se a qualidade da educação, a principal pauta de luta dos Sem Terrinha.

Dentre os objetivos deste eventos, Rosseto (2009) pontua que eles se voltam para propiciar a vivência de uma organização coletiva; estimular a participação de crianças e adolescentes no Movimento; realizar confraternização e lazer; fazer uma passeata na cidade e promover audiências na Secretaria de Educação, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, ou em outras instituições para as quais as crianças entregam uma pauta de reivindicações. O tempo do evento tem duração média de três a quatro dias e conta com a expressiva participação das crianças podendo chegar a 700 crianças, como o que ocorreu no Estado de São Paulo em 1996.

Estas são algumas das experiência de atendimento à infância nos territórios do campo, entretanto, sabemos que existe uma infinidade de práticas que vem sendo desenvolvidas. Em Tracuateua, a educação infantil acompanha esta construção histórica para legitimar-se como direito.

Nos últimos anos com a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a educação infantil sai da responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e passa à Secretaria Municipal de Educação perdendo, pelo menos no papel, o caráter assistencialista.

Diante disto, as crianças da educação infantil começam a fazer parte de uma das preocupações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Uma das alternativas para garantir o acesso à escola é o agrupamento multietário, uma vez que as condições estruturais das escolas, sobretudo do campo, são precários.

No entendimento de Rosemberg e Artes (2012), a partir de levantamento em fontes como o do Censo Escolar e o Censo Demográfico de 2010, chegam ao consenso que há muitas “crianças fora do lugar”, o que o termo indica é que há uma lacuna na oferta de matrículas a estas crianças, e isto as tem deixado fora da escola. O “fora do lugar” também é utilizado para descrever as formas de agrupamento,

modelos que tem quem defenda, mas há quem critique, pois no “contexto da educação do campo, ocorre um debate, com posições antagônicas, sobre benefícios e desvantagens de turmas multietapas ou multisseriadas (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

A partir dos levantamentos realizados, as autoras apresentam as possibilidades de agrupamentos que tem sido utilizadas pelo Censo escolar (2010). O primeiro, contém matrículas exclusivamente de creches ou pré-escolas. O segundo tipo reúne matrículas de creche e de pré-escola. Esta forma de organização se constitui como turma “unificada”. O terceiro, conhecido como multi-etapa, reúne matrículas de educação infantil e de ensino fundamental.

A tradição que as escolas do campo de Tracuateua vem adotando é o agrupamento multietário, uma vez que não há espaços suficiente para atender turmas individualizadas. Em muitos momentos, como os que vivi em 2004, as turmas eram formadas por crianças de idades diferentes, priorizando a separação da educação infantil do ensino fundamental.

Com o aumento das demandas de matrículas que não vem acompanhada da construção de escolas, se vê que hoje, muitas escolas inserem as crianças da educação infantil na organização da multi-etapa. Nas escolas isoladas, predomina ainda, as turmas multisseriadas.

Nestas turmas, as crianças da educação infantil são reunidas com as do ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Este fato divide opiniões, de um lado os que defendem, pois acreditam que crianças de idades diferentes podem partilhar experiências importantes, do outro, os que defendem as especificidades da educação infantil. Para Freitas et al. (2012, p. 235) o agrupamento da criança da educação infantil em turmas multissérie:

[...], em nosso entendimento, constitui um dos graves problemas que envolvem o atendimento à Educação Infantil no meio rural, pois, em face da inexistência de escolas para atender creches e pré-escolas no campo, as crianças pequenas, em idade de acessar a Educação Infantil, são obrigadas a estudar nas escolas rurais multisseriadas, que em grande medida, constituem a única alternativa para os sujeitos estudarem nas próprias comunidades em que vivem, ficando expostos a um conjunto de situações que não favorece o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo

Diante do que foi exposto fica evidente que mudanças precisam ser realizadas no que se refere a garantia de direitos desses sujeitos, pois o acesso à educação infantil as crianças que vivem no campo traz as marcas da ausência de

efetivação de estudos e políticas que garanta a inserção e permanência neste nível de educação.

Não há instituições suficientes para atender toda população infantil de 0 a 5 anos, tanto que o número de creches é quase ausente. E isto é comprovado nos números apresentados nas Tabelas 2 e 3, do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2015).

Tabela 2 - Censo escolar do número de matrículas na Creche por dependência administrativa

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	
	Parcial	Integral
Estadual Urbana	1.172	1.989
Estadual Rural	476	57
Municipal Urbana	603.837	1.155.983
Municipal rural	128.197	41.734
Estadual e Municipal	733.682	1.199.763

Fonte: Adaptado de INEP, 2015

Tabela 3- Censo escolar do número de matrículas na Pré - escola por dependência administrativas

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	PRÉ - ESCOLA	
	Parcial	Integral
Estadual Urbana	37.399	3.683
Estadual Rural	7.187	286
Municipal Urbana	2.595.571	330.008
Municipal rural	640.316	22.253
Estadual e Municipal	3.280.473	356.230

Fonte: Adaptado de INEP, 2015

As Tabelas 2 e 3 de acordo com o Censo Escolar mostram que o número de creches e Pré - escolas são poucas, sobretudo, quando elas estão na dependência da rede Estadual Rural demonstrando uma diferença quantitativa de matrículas se comparada a rede Estadual Urbana, o que permite afirmar que o estado tem se esquivado da responsabilidade de ofertar creches e Pré - escolas às crianças do campo, pois o número de matrículas ainda é bastante reduzido, apenas 160.701 na creche e 715.493 na Pré-escola do campo (INEP, 2013).

Ao analisar a realidade paraense a partir de estudos realizados por Hage (2005) e Oliveira, França e Santos (2011) tem evidenciado a organização de turmas em multisséries, multi-idade e multi-etapa. A multissérie é constituída por diferentes

séries para compor uma única turma. Em geral, junta-se alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano e ainda da educação infantil.

Esta forma de fazer a enturmação, ocorre em decorrência da demanda pequena do número de alunos para compor turmas individualizadas. A multi-idade congrega a educação infantil com turmas de crianças com idade entre 3 a 5 anos e ainda Pré-escola e creche. A multi- etapa se dá pela junção da educação infantil com o primeiro ano do ensino fundamental.

Deste modo, é importante ressaltar que “as classes multisseriadas retratam a diversidade e a heterogeneidade da população Amazônica, atendendo crianças e jovens, com níveis de aprendizagem diferenciados, em séries distintas em um mesmo espaço” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 15).

Segundo levantamento realizado, o agrupamento de turmas multi tem sido comum na escola pesquisada, conforme dados anterior da Figura 5, que trata do número de matrícula das escolas Anexas ao polo. A educação infantil no<sup>11</sup> e do campo, destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida-agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008). Estes constituem-se os grupos mais excluídos das políticas educacionais, ainda que avanços tenham sido visualizados nesses anos de luta dos Movimentos Sociais.

Diante das lutas por reconhecimento, um dos pontos a serem problematizados, diz respeito às especificidades do atendimento à criança pequena que encontra-se na educação infantil.

É pertinente citar que o tema segundo Silva, Pasuch e Silva (2012) é recente, sendo incorporado nos movimentos sociais do campo, nas ações do governo e nas pesquisas acadêmicas. De tal modo que Silva (2013, p. 12) reafirma que:

[...] as crianças bem pequenas recebem ainda atenção reduzida frente às demandas e aos enormes desafios para a universalização da educação obrigatória no campo brasileiro. A história da Educação Infantil no e do campo, a nosso ver, necessita ser (re) escrita a partir do alinhavo, da junção de histórias de duas áreas que se constituíram e vêm sendo registradas e documentadas, na política e na ciência, de forma paralela: a história do

---

<sup>11</sup> No campo significa que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).



atendimento educacional das crianças pequenas e a história da educação para as populações rurais.

Para (re) escrever esta história, Silva, Pasuch e Silva (2012) nos convida a assumir o compromisso com a criança do campo. Um dos pontos iniciais para reafirmar este compromisso reside na criação de vagas, “uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3). Dada as circunstâncias da falta de atendimento, sobretudo, nos espaços rurais, um dos desafios é a garantia do atendimentos a todas as crianças de 0 a 5 anos.

Outro ponto que merece atenção, volta-se para a construção da educação infantil e das práticas pedagógicas. Há recomendações de que o diálogo poderá mediar as tensões e contraposições entre as antigas e atuais práticas. É pelo diálogo que estas tensões serão minimizadas, prevalecendo a garantia dos direitos e o respeito à criança. Como apontam Barbosa e Fernandes (2013, p. 307):

Questão do respeito aos contextos socioculturais das crianças, está presente na compreensão da elaboração de um currículo que articule as experiências e saberes locais das crianças e da comunidade com o patrimônio cultural, ambiental, artístico, tecnológico, científico. A escola de educação infantil – como uma das instituições que oferecem traços identificatórios para as crianças - precisa estabelecer o diálogo da cultura local com a cultura universal.

O diálogo entre cultura local e cultura universal, requer das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, a organização de práticas pedagógicas articuladas com sua experiência. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNIs), reafirmam que, as experiências vivenciadas pela crianças compõe um instrumento importante para a construção de identidades e precisa ser articulado dentro de cada instituição (BRASIL, 2009). Para tanto, Silva e Pasuch (2010, p. 2) sugerem:

uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.

Para conhecer os modos que sua comunidade nomeia o mundo que é o mundo mediado por diferentes tipo de relação social, se faz necessário trazer para o debate as vozes das crianças da educação infantil como interprete de sua cultura. O que orienta a construção de um currículo que atenda as especificidades locais,

capaz de favorecer a construção de identidades, contemplando as infâncias e os lugares independentes de suas dimensões socioespaciais.

Diante destas questões, se viu o desenrolar da trama e o drama da luta por uma educação do campo, vimos também, que a luta não ocorreu isolada e solitária, mas através do movimento organizado.

Desta maneira, é pertinente dizer que o desafio posto coloca em evidência que a educação do campo precisa avançar muito mais. O ponto inicial é a organização do movimento, de forma que contemple cada canto deste país, independente de seus limites geográficos.

### SEÇÃO III: OS MODOS DE VIDA E A CULTURA DAS CRIANÇAS DO CAMPO

Uma estrada de chão em forma de “S” dá acesso ao núcleo da comunidade, ainda que essa comunidade inicie-se a alguns quilômetros antes. De longe é possível visualizar algumas casas, moradia simples, algumas são ainda de pau à pique, outras são construídas em alvenaria com seus quintais embelezados por plantas ornamentais e pomares fartos.

Nesta mesma estrada, enlameada no período chuvoso ou rachada no tempo da seca, a vida respira o cheiro dos animais que livremente estão a circular por entre os homens, pelo menos alguns que se viu. São bois, cavalos, cães, patos, galinhas, perus que gozam o sentido da total liberdade (Diário de campo, 2016).

Observa-se os dois lados da estrada ao passar pelas primeiras casas. Se organizam apenas do lado esquerdo no sentido de quem segue da sede do município, pois do outro lado estão as cercas das grandes propriedades e fazendas, com seus grandes lagos cheios de búfalos, bois e cavalos demarcam que o uso é restrito.

Mais adiante, depois das cercas, no lado direito da estrada nos deparamos com alguns objetos da cultura local. Na chegada, o campo de bola, divide quase o mesmo espaço com um grande barracão de festa que anima a vida de homens, mulheres e crianças aos finais de semana corriqueiramente; uma pequena igreja católica, reúne seus fiéis em adoração, com missas às quartas-feiras e aos domingos; o centro comunitário aglomera as famílias para as programações culturais e sociais. É o lugar onde se discute os problemas da comunidade com seus representantes; mais adiante, distanciando-se desses primeiros elementos culturais, o centro de saúde, reúne pequenos grupos de famílias, onde algumas mulheres carregam seus bebês em busca de orientação, acompanhamento e aconselhamento para a maternidade.

Enfim, chega-se à uma construção padronizada, localizada ao lado esquerdo de uma sala planejada, cujas paredes ornamentadas com desenhos infantis apontam que ali tem o Mais Educação<sup>12</sup>. A fachada pintada de verde e amarelo faz frente para um segundo campo de futebol, menor que o primeiro. Não há como se confundir. É a escola da comunidade. Escondida por trás de altos muros demarcando o lugar da educação escolarizada.

---

<sup>12</sup> Programa do Governo Federal destinado as escolas de educação básica.

Na entrada, alguns objetos fixados no telhado, ou mesmo pelo chão. Construídos artesanalmente com peculiaridades locais, induz a pensar que esta escola quer mostrar sua verdadeira identidade. São objetos feitos por mãos de artesãos, alunos e professores, motivados pela iniciativa de cuidar do meio ambiente<sup>13</sup>. Buscam soluções sustentáveis para o uso de pneus. Mãos de aprendizes, cuja imaginação criadora teceu cuidadosamente figuras de bois, aves, búfalos, capivaras, tatus, que retratam a identidade da comunidade (Diário de campo, 2016).

Nas paredes rabiscadas e empoeiradas, percebe-se as marcas do tempo e é visível o descaso e abandono, levando-nos a conjecturar que a escola não foi reformada nos últimos anos<sup>14</sup>.

Nos corredores sombrios e escuros, marcas da educação como cultura nas pinturas feita por alunos. São figuras da paisagem local natural e modificada, representadas pelos trilhos do trem, retratando a origem do próprio município, ou ainda, a beleza da capela que fica em um dos grandes hotéis da comunidade, que por vezes recebem os funcionários e alunos da escola nos eventos comemorativos e festivos.

No mesmo corredor, molhado pela trovoada de uma chuva forte que acabara de cair, alguns alunos que por qualquer motivo não entraram na sala de aula, estão a gargalhar com os seus colegas. Risos, falas, empurrões, puxões, movimentam e dão vida à escola, retratam a rotina de um dia comum.

Ao adentrar em uma das salas, que por ocasião é o lugar onde os professores se reúnem e descansam, um dos painéis chama atenção. Em letras na cor preta, sem muito detalhe, talvez pelo próprio efeito que a frase provoca, da autoria de Paulo Freire está escrito – “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

São dizeres que carregam a esperança de uma educação transformadora, pois invoca para a mudança das práticas, onde se espera que a escola não apenas deposite os conteúdos curriculares, mas (re)crie possibilidades para que os sujeitos os produzam, sejam professores ou alunos.

Passando pela escola, a estrada segue por outras casas até chegar em uma encruzilhada, onde está um comércio, construído em alvenaria de dois pavimentos,

---

<sup>13</sup> Foram construídos por alunos na Ocasão de uma gincana realizada em Setembro de 2015.

<sup>14</sup> A última reforma ocorreu em Dezembro de 2005.

ostenta a contemporaneidade da vida no campo, reúne alguns homens, mulheres e até crianças, que após suas compras sentam-se em bancos de madeira para espreitar a vida que passa. É lá, que festas e comemorações alegrem a vida de algumas pessoas.

Mais adiante, poucos metros à frente, do lado esquerdo da bifurcação tem uma ponte de madeira, onde se encontra uma mercearia de pequeno porte, que recebe pequenos grupos para comprar qualquer objeto, ou ainda, sentam sobre a ponte somente para pescar o alimento diário. Ao olhar para além da ponte, tanto de um lado como do outro avista-se uma paisagem uniforme de juncos, que em alguns pontos são interrompidos pelos lagos esverdeados.

Na estrada de chão estreita (aterro) que atravessa os campos<sup>15</sup>, apreciamos mais adiante uma pequena igreja evangélica pintada em azul que reúne seus fiéis em cultos semanais. É lá que termina a rota principal da comunidade, e é lá também que inicia-se outra. Passando este ponto, os olhos se perdem na exuberância dos grandes lagos esverdeados pela vegetação de junco, onde patos, garças e marrecos cantam a alegria de estar diante de um cenário esplendoroso.

Ao procurar pelas crianças da comunidade, supondo que elas estariam brincando pelas ruas, nos rios ou mesmo na frente de suas casas, não as encontramos. Possivelmente, por conta da rotina doméstica que estava silenciada pelas férias de Janeiro. Poucas foram as que se encontrou, umas ou duas, apenas. Uma delas com uma enxada na mão, escavava a terra do quintal. A outra, foi vista quando varria a sala de sua casa (Diário de campo, 2016).

Estas narrativas refletem a organização da comunidade e os elementos demarcadores da cultura local, mostra que os sujeitos do campo tem um modo de vida que se liga a natureza e aos recursos naturais (POJO; VILHENA, 2013).

Entretanto, isso precisa ser partilhado e integrado nas propostas das escolas de educação infantil, como traço constituidor de identidade das crianças do campo. Para tanto, precisamos conhecer os projetos com os quais a escola trabalha e se enfatiza estes elementos, os desafios enfrentados para sua efetivação, e ainda, como buscar o apoio da comunidade nas ações da escola.

---

<sup>15</sup> Paisagem de campos e lagos que foram modificadas do seu curso normal, pelas mãos do homem, para facilitar o transporte de pessoas, animais e o escoamento da produção excedente dos pequenos agricultores. Facilitar ainda, o fluxo de turistas que visitam um hotel de grande porte instalado na região.

Ao pensar na valorização da cultura local, nos inquieta saber quais elementos da cultura local e escolar podem e são estudados? Qual seu significado para as crianças? Como elas se relacionam com esses elementos? É com estas inquietações que desvelamos a seguir as experiências das crianças na relação com a terra e os rios, uma vez que estes elementos marcam positivamente a infância ribeirinha/extrativista de meninos e meninas da educação infantil.

### 3.1 AS CRIANÇA DO CAMPO NA RELAÇÃO COM A TERRA E OS RIOS

Este item surge a partir das vozes das crianças na sua íntima relação com o ambiente onde vivem. Vozes que sempre diziam muito dos lugares, dos fazeres, das suas experiências com o ambiente natural e social. Se a luta dos movimentos sociais é por uma educação que não esteja separada das experiências de vida dos seus educandos, esta relação das crianças com os rios e a terra enriquece o campo de experiências de vida destes sujeitos, uma vez que elas sempre estão em contato direto com estes ambientes exercendo atividades de cuidado, de trabalho ou de lazer etc. logo, isto se constitui como um dos elementos que deveriam estar contemplados nas propostas pedagógicas das escolas do campo.

Diante disto, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes ao saber local e à sua realidade. Mas para que haja esta vinculação entre identidade e realidade, faz-se necessário uma escola do campo ancorada na temporalidade e nos saberes próprios das crianças, na memória coletiva que sinaliza o futuro, na rede de ciência e tecnologia, disponíveis 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 (CNE/ CEB 1, de 3/4/2002).

Neste sentido, direciona-se um olhar cuidadoso para as propostas pedagógicas da educação infantil desenvolvidas na escola pesquisada, buscando conhecer as práticas direcionadas aos meninos e meninas e sua articulação com as experiências socioculturais.

Sobre este aspecto, volta-se para a garantia de um currículo articulado com os conhecimentos locais, as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo especificam que esta modalidade deve valorizar as experiências das crianças, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias

(SILVA; PASUCH, 2010). Diante destas questões apresentadas pelas autoras, surgem algumas inquietações sobre o que pode ser trabalhado na educação infantil do campo, para que estas experiências sejam valorizadas?

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo apresentadas em 2010 na ocasião do I Seminário Nacional “Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais” todos os elementos que compõe o lugar, seja ele natural ou cultural, pode ser um conteúdo da educação infantil:

O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Compõem, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades (SILVA; PASUCH, 2010, p. 7).

Para tanto, orienta-se que as creches e pré-escolas construam suas identidades e de suas crianças a partir da história de seu povo, visto que elas encontram-se neste processo de construção de hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesmas. Para Felipe (2013, p. 38):

[...] o diálogo com a realidade sociocultural pressupõe introduzir temas que até então ficaram de fora da escola ou foram secundarizados no trabalho pedagógico: a exploração, a violência, o abandono, mas também a “invenção”, a vizinhança, as práticas de sociabilidade, as formas de partilha no contexto familiar e comunitário, “o tempo lugar”, o “tempo mundo”.

Pensando nisso, algumas questões nos instigam a pensar se a Educação Infantil, de fato, tem trabalhado para construir propostas conectadas com a realidade da criança, de forma que, as vivências e experiências sejam ampliadas como garantia de uma educação que desenvolva a criança em sua totalidade. Para Silva e Pasuch (2010, p. 2), torna-se relevante que a criança do campo conheçam:

Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos..

Para oportunizar as crianças estes saberes, é preciso Outras Pedagogias afirmativas de sua presença e de existência (ARROYO, 2014). Significa também nos colocar a favor de uma educação que respeite esses sujeitos, que garanta uma educação não apenas **no** campo, no lugar em que vivem, mas **do** campo, construídas tomando como referência a cultura destes sujeitos.

Que os “saberes das famílias sobre as práticas educativas, os costumes locais, as formas de organização familiar, os ritmos daquela população e das crianças” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 73), sejam garantias por uma educação infantil integradora. Desta forma, Silva e Pasuch (2010, p. 7) direcionam para uma educação infantil do campo que viabilize propostas integradoras de:

O acompanhamento dos processos de vida e de morte, dos ciclos biológicos, da produção característica do campo, das rotinas de seu grupo cultural, dos modos de vestir-se, alimentar-se e festejar, vividos pelas crianças no seu dia-a-dia, transforma-se em elemento importante no processo intencional estabelecido pelos professores na mediação que propicia às crianças e que lhes possibilita novos olhares sobre esse cotidiano, ampliando seus conhecimentos. Olhares ampliados pelas intervenções que valorizam as falas, a curiosidade e ações para as espessuras, os cheiros, os sons, as cores, os tamanhos, as sensações, as sombras, o ritmo da vida que o campo (natural e simbólico) oferece à criança e aos professores.

Significa olhar para as práticas educativas direcionadas a estas crianças, sobretudo, com os diferentes cenários já apontados nas Diretrizes da Educação infantil do Campo e tem sido potencializados por professores e professoras. Potencializar uma educação a partir da realidade local não é fácil.

E como forma de revelar os desafios presentes no trabalho via Tema Gerador, apresenta-se o Quadro 7, que explicita os anseios e dificuldades da professora<sup>16</sup> da educação infantil do ano anterior.

---

<sup>16</sup> Embora as crianças fossem os intérpretes da pesquisa, consideramos as informações reveladas pela professora sobre o currículo, a organização do trabalho pedagógico.



Quadro 7- Estudo da Realidade para a definição do Tema Gerador de 2016

<b>PRATICAS</b>	<b>DE QUE FORMA TRABALHOU</b>	<b>DIFICULDADES</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>Construindo sua identidade</b>	Construção de crachás com nomes e sobrenomes das crianças	A princípio a turma não se concentrava para fazer a dinâmica	Os alunos já reconheciam seu nome na chamadinha, assim como a sua família
<b>Conhecendo a sua família e sua autonomia</b>	Formulário para a família preencher, com nome, endereço, profissão, quantidades de filhos e doenças	Alguns pais a princípio não responderam o questionário e não queriam repassar essa informações para o professor	A partir das respostas a convivência melhorou entre pais, alunos e professores
<b>Alimentação saudável</b>	Construção da pirâmide alimentar para ser exposta em sala	Não houve muita compreensão da família com a trabalho desenvolvido em classe	As crianças começaram a trazer iogurte e biscoito para o lanche
<b>Culminância no centro comunitário</b>	Teatro de fantoche sobre a aceitação com dificuldade e diferença	Estimular a concentração dos alunos para ouvir as histórias	Os resultados não foram satisfatório, os alunos continuavam não aceitando os coleguinha que achavam diferentes de si
<b>Elaboração de projeto</b>	Reunião com os coordenadores e perguntas frequentes sobre como desenvolver em sala de aula com criança de 5 e 6 anos	Entender a linguagem e desenvolvimento do projeto	Participação dos pais, alunos e coordenadores no desenvolvimento do projeto

Fonte: Arquivo da escola, 2016

O Quadro 7 indica os temas dos projetos que foram trabalhados em 2015, as estratégias adotadas, sobretudo, as dificuldades encontradas. Estas dificuldades partiam, segundo a professora, da falta de concentração das crianças, da falta de participação dos pais em responder o questionário que a professora havia entregue, da família que não entendeu esta forma de trabalhar, e ainda, da dificuldade da professora em entender como se trabalha via tema gerador.

Embora estes tenham sido uns dos desafios encontrados, segundo a professora houve avanços em relação a aprendizagem das crianças, pois muitas

reconheciam o nome e de suas famílias. No que tange a pouca participação da família, a professora relata melhorias na convivência. Sobre o projeto alimentação saudável, as crianças segundo esta professora não apreenderam, visto que elas continuaram trazendo biscoitos industrializados para a escola.

Diante destas questões explícitas no Quadro 7, definiu-se o tema a ser trabalhado em 2016. Foi o estudo da realidade (ER) por meio das falas significativas dos professores que levou a escola a trabalhar durante o ano letivo o tema “Tracuateua em perspectiva: trilhando novos caminhos para uma educação de qualidade” (Diário de campo, 2016).

Em resposta a esta questão, a escola busca fortalecer os laços entre escola e família a partir da identidade. Em levantamento realizado a partir do currículo da educação infantil neste ano de 2016, foi possível encontrar indícios em que a educação infantil do campo tem feito um grande esforço a favor da educação experiencial, reconstruindo a identidade dos sujeitos do campo, conforme mostra o Quadro 8, que sintetiza a proposta para ser desenvolvida no primeiro semestre.

Quadro 8- Síntese do plano semestral da educação infantil

Levantamento da realidade	Problematização das situações da realidade identificada	Seleção de conteúdo	Atividades metodológicas
<p>A escuta das vozes das crianças revelam pontos importantes, a saber das coisas que gostam de fazer na escola e na sala de aula como:</p> <p>- Crianças gostam de brincar de esconde-esconde, de boneca, de pintar e desenhar;</p>	<p><b>EU</b>            Quem eu sou?            Qual minha altura?            Como eu me reconheço (nome e sobrenome)?            Como eu me relaciono com o outro?</p>	<p>Tipos de documentos            Linguagem escrita do nome            Tipos de escrita            Numeramento de 0 a 9            Noção de tamanho            Escrita de numerais;            Conhecimento da história do nome            Significados dos nomes            Leitura, escrita e produção oral sobre as história dos nomes</p>	<p>Dinâmica do espelho            Questionário e roda sobre a criança            Construção de crachás            Escrita da letra que formam o nome da criança            Contagem do número de letras dos nome            Escrita do número de letras a partir do nome</p>
<p>- As famílias revelaram que há:            - predominância da agricultura no</p>	<p><b>ESCOLA</b>            Onde fica minha escola?            Como ela é?            O que faço na</p>	<p>Espaço/ lugar            Tipos de transporte</p>	<p>Produção de desenho            Visita ao em torno da escola            Recorte e colagem</p>

questionário - Reclamações sobre o ambiente físico escolar de qualidade; - Desejo da educação em tempo integral	minha escola? Como chego a minha escola?		sobre os tipos de transporte Oficina para construção de barquinhos de papel Musica sobre a canoa virou; Meu carrinho, bicicleta
	<b>DO QUE EU GOSTO</b> Quais minhas preferências de brincadeira e brinquedos? Quais são as brincadeiras e brinquedos dos meus pais? Quais as minhas preferencias (cor, alimentação)	Tipo de brinquedos: tradicionais e industrializados Brincadeiras tradicionais Tipos de alimento origem animal, vegetal mineral Doce, azedo, amargo e salgado Quente e frio Noção de cores e formas	Confecção do álbum com as brincadeiras da criança Produção de desenhos/ Recorte e colagem Construção de listas com os nomes dos brinquedos que as crianças tem em casa Álbuns das preferencias (música, alimentação e cor).
	<b>FAMILIA</b> Qual a história da minha família? Quais os costumes da minha família? De onde vem minha família? Quanto tempo minha família mora na comunidade? Como sobrevive minha família? Qual a renda da minha família? Que cuidados a minha família tem com a nossa saúde? Que meios ela utiliza para cuidar de nossa saúde?	Tipos de famílias Costumes e tradições Tipo de lugares Campo/ cidade Nome de cidades, rua e bairro Perto/ longe Numeramento Gráfico Tipos de profissão Conhecendo o dinheiro brasileiro Utilidade do dinheiro Tipo de alimento consumido pelas famílias e valores em reais Tipos de tratamento: medico, medicinal	Roda de leitura: as famílias do mundinho Confecção do álbum da família Produção de desenho Entrevista com os pais Painel retratando a cidade e o campo Visita as ruas da comunidade Escrita do nome da comunidade Construção de maquete sobre a comunidade Construção do calendário de tempo Gráficos
	<b>MORADIA</b>	Tipos de moradia	Linguem musical:

	Como é a minha casa? Onde ela fica? Como é o lugar onde eu moro? Quem são meus vizinhos?	Espaço geográfico/ localização	A casa (Vinicius de Moraes) Roda de leitura e construção de painel a partir da história dos três porquinhos Produção de desenho Trilha Produção de desenho
	<b>VALORES</b> Quais os valores de minha família? Que valores eu trago de casa para a escola	Valores da família	Leitura e reconto de Fábulas Cigarra e a Formiga; o leão e o ratinho Linguagem musical: atirei o pau no gato, Seu Lobato. Escrita do nome de personagens das músicas

Fonte: elaborado a partir do plano da escola, Aviz, 2016

Pensamos que esta é uma proposta integrada à realidade das crianças, pois está em consenso com o currículo do município<sup>17</sup>, onde considera como um território em disputa pela presença e existência de diferentes atores sociais que tiveram suas histórias construídas na negação, na invisibilidade (ARROYO, 2013). Com isto, este currículo trabalha a partir das experiências sociais delegando aos sujeitos, autores das experiências, seu reconhecimento como sujeitos que também produzem conhecimentos.

Ao nosso ver, este currículo atende a realidade, uma vez que traz elementos da cultura dos sujeitos do campo, ainda que tenham algumas questões que poderiam ser melhor direcionadas como, por exemplo, falta de uma justificativa e de objetivos no plano escrito; menciona-se ainda, a falta de uma metodologia mais detalhada de como aproximar o que foi indicado aos objetivos propostos para o momento.

Além disso, não vimos nada do que poderá ser feito a partir das respostas das crianças ou dos pais. Por exemplo, no item que trata da Família quando lança a

<sup>17</sup> Alguns técnicos pedagógicos relataram que muitos professores tiveram dificuldade de implementar a proposta ético-crítica.

pergunta: como a minha família sobrevive? Não tem nada direcionado do que vai ser feito a partir da resposta, quando trouxerem o trabalho na agricultura, na pesca, na pecuária. Acreditamos que este seja um momento muito propício para destacar a importância do trabalho no campo, refletir sobre as atividades produtivas das famílias, problematizar a questão das desigualdades.

Embora estes sejam apenas alguns elementos que precisariam ser mais detalhados, a proposta é pertinente, pois trabalha a leitura, a escrita, a matemática e outras linguagens focadas nestas experiências, que emergem de problematizações da realidade e se volta para a vida.

Materializado nas crianças do campo, onde os diferentes cenários, como a organização familiar, a história da comunidade, a fauna, a flora, os alimentos locais são referências nesta proposta e não somente conteúdos. O que torna a proposta relevante, haja vista que se ampara nas ideias de Freire (1987, p. 47) é que:

[..] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Nesta proposta, evidencia-se um conjunto de preocupações em dialogar com a realidade local. Uma vez que Freire (1987, p. 49), faz refletir que esses conteúdos devem nascer “de situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” e da comunidade local.

Ao definir a identidade como ponto de partida para superar os desafios levantados pelos sujeitos, espera-se que a escola como uma instituição que promove a educação seja capaz de fazer a família perceber que elas representam a identidade e os saberes do povo da comunidade, com suas histórias do cotidiano.

### 3.2 MODOS DE VIDA DAS CRIANÇAS NOS CAMPOS NATURAIS DE TRACUATEUA-PA

Este item surge a partir de muitas narrativas das crianças que propagavam-se na sala de aula sobre seus fazeres na comunidade. Narrativas que traziam detalhes de como eram os modos de vida destes sujeitos no campo:

Ei Bijoca eu fui pro rio  
Eu também fui  
Mas tu foi com o Samul?  
Não...fui com a mamãe lavar roupa.  
Hum.... (L.S, 5 anos; D.R, 4 anos)

Ao iniciar a discussão sobre os modos de vida das crianças do campo, toma-se como suporte a fala de Oliveira, França e Santos (2011) quando citam que o campo é um lugar diversificado cultural, geográfico, social, econômico e político. De um lado, apresenta uma realidade marcada pela ausência de serviços básicos como educação, saúde, habitação, alimentação.

Por outro, é detentor de uma grande riqueza de saberes que servem de base na organização e orientação da vida cotidiana das crianças, jovens e adultos. É também o lugar de vida e exercício do trabalho. Assim, as comunidades do campo do município de Tracuateua apresentam características peculiares que as aproximam destas características, ao passo que se diferencia dos outros campos.

Não é por acaso que o termo campo aparece duplicado – no primeiro, recorre-se ao campo tomando como referência a legislação que o define como um espaço que congrega diferentes culturas como as extrativistas, quilombolas, indígenas, caiçaras e ribeirinhos. No segundo caso, os campos naturais além de se reportarem a um ambiente que fica longe do núcleo urbano é também um ecossistema de grande valor ecológico<sup>18</sup>.

Periodicamente encharcado ou ressecado, ocorrem em situações bem definidas, sob a forma de depressões naturais que favorecem seu alagamento e conseqüentemente, maior tempo de retenção da água em épocas de maior precipitação.

As características definidoras desse ecossistema se apresentam quando: há um rio de grande proporção que entrecorta todas as áreas de vegetação, apresentam formação vegetal rasteira, ocupam grandes porções de terra, conforme se observa nas Figuras 6 e 7.

---

<sup>18</sup>Segundo Brito (2008, p. 308) os campos naturais são “fragmentos florestais pertencentes a florestas inundáveis”

Figura 6- Paisagem dos Campos Naturais



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2016

Figura 7- Formação herbácea dos Campos, em áreas alagadas



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2014

Em certos lugares é possível encontrar uma vegetação de pequeno porte, este, por suas características, propiciam o desenvolvimento de determinadas atividades produtivas, responsáveis em garantir o sustento das famílias na comunidade. Como a vida ribeirinha se dá em uma relação de aproximação com estes elementos, as crianças da comunidade vivenciam experiências valiosas com o ambiente, seja por meio dos usos que fazem desses recursos quando falam que:

no campo tem muito peixe, e o papai vai lá pegar traíra”  
o papai pegou tambaqui no campo”  
Eu também já peguei peixe com o papai (J.M, 5 anos)

Ou pela escola que desenvolve propostas de valorização e reconhecimento dessa cultura ao direcionar pesquisas voltadas para as práticas produtivas realizadas pelos pais das crianças revelando as múltiplas formas de trabalho e subsistência.

Quando cessa o período chuvoso a maioria dos grandes lagos desaparecem, neste momento é comum ver as crianças da comunidade no seu trajeto até a escola, acompanhadas pelos irmãos maiores ou pelos pais, brincando de pega-pega, arrancando cipós e folhas da vegetação rasteira em profunda relação de cumplicidade com a natureza. Em contrapartida, no período chuvoso elas se deslocam, em sua maioria, acompanhadas por adultos.

O lugar de vida e produção de cultura destas crianças, se desenvolvem em áreas de várzea, possuidoras de grande quantidade de açazais e buritizais que são

originários ou em alguns casos, foram plantados para manter a vida de algumas famílias.

Dentro dos campos naturais de Tracuateua é possível encontrar áreas de maior altitude conhecidas localmente como “tesos”, cujo relevo possibilita à construção de moradias, o desenvolvimento de atividades agrícolas e a criação de equinos, bovinos, bubalinos e aves. O exercício de moradia possibilitado pelos tesos é favorecido pela cultura da produção da vida, na arte de criar e de transformar, pois as famílias buscam alternativas de deslocamentos seja arquitetando pequenas embarcações ou pressionando o governo local para a construção de vicinais, fato corrente e crescente nestes últimos anos.

Outra questão é a relação ao uso de terra nos campos naturais de Tracuateua para as atividades produtivas. Destaca-se que existem algumas atividades de maior predominância como a pesca, a criação de bovinos, equinos e bubalinos com a prática da agricultura de subsistência.

São nestas atividades que os pais das crianças, partícipes desta pesquisa, ganham o sustento do dia a dia, plantando, colhendo, criando animais ou pescando, conforme mostra o Quadro 9, que trata das tipologias das atividades desenvolvidas pelos familiares das crianças.

Quadro 9- Tipologias das atividades desenvolvidas pelas famílias das crianças

<b>Nº</b>	<b>TIPO</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>	<b>TOTAL DE FAMILIAS</b>
1	Autônomo	Desenvolve serviços em geral,	1
2	Beneficiário de programas sociais	Sobrevivem com o bolsa família e o plantio e colheita da mandioca	3
3	Abatedor de animais	Desenvolve atividade de abate de animais na comunidade	1
4	Aposentadoria/ Pensão	Sobrevive com uma pensão e cuida das atividades de casa	1
5	Agricultura/ programa social	Sobrevive da agricultura com ajuda do programa bolsa família	6
6	Agricultura/ pesca	Desempenha as duas atividades para complementar a renda	4
7	Agricultura	Sobrevive exclusivamente da agricultura	3
8	Serviço publico	Desenvolve atividades no serviço público como agente comunitário de saúde.	2

Fonte: elaboração da autora, 2016<sup>19</sup>

<sup>19</sup> O quadro foi construído por meio de um questionário que a professora aplicou aos pais no início do ano letivo, cujo objetivo era conhecer um pouco das famílias das crianças.



Nota-se no Quadro 9, as famílias das crianças são famílias populares que ganham seu sustento em sua maioria, da agricultura acrescida de outra atividade, ou outra fonte de renda, como é o caso da agricultura/pensão, agricultura/pesca e agricultura/ programas sociais.

Há ainda, famílias que são mantidas por meio do funcionalismo público municipal. No entanto, o desenvolvimento de atividades agrícolas aliado a pesca e aos programas sociais merece acentuada atenção, uma vez que existe predominância dessas funções dentro da comunidade.

Percebe-se que a agricultura é a base de sustentação destas famílias. Porém, há multiplicidades de outras atividades que colaboram para o sustento dessas pessoas e que se relacionam com a infância ribeirinha, visto que as crianças participam de muitas práticas de cuidado e trabalho com os adultos.

A pesca artesanal é uma das atividades mais significativas deste ecossistema, “cuja condição social de produção não está voltada para o mercado” (CORRÊA, 2008, p. 57). Ela atende a própria população local, além dos moradores da sede do município, que incansavelmente se deslocam por quilômetros de suas residências em busca de sustento para as famílias.

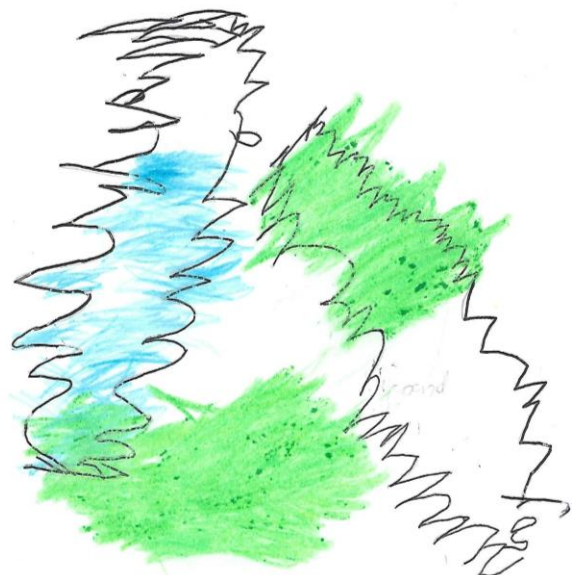
Segundo estudos realizados por Oliveira e Motta-Neto (2008), as fontes de água como os rios, igarapés e lagos associam-se a alimentação e a outros usos, conforme ilustra as Figuras 8, 9:

Figura 8- Pesca de tarrafa



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2016

Figura 9- Produção infantil – a vegetação e os rios cheios de peixes



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2016

Na Figura 8, um ribeirinho está a lançar a malhadeira capturando a alimentação da família, enquanto que a Figura 9 é representativa da cultura local, retrata bem este cenário, cujo lagos escuros cheio de peixe cercados pela vegetação de juncos, mostra que as crianças também percebem a abundância e diversidade, quando ela diz “olha o campo verde...aqui eu fiz muitos peixes, eu gosto de pegar peixe (M.P, 5 anos).” Em seguida a pesquisadora perguntou: como é o nome dos peixes que tem no campo? E a criança respondeu: hum...deixa eu ver, aqui ô a traíra, o cará, o jacundá”

Pondera-se que a cultura local, ocupa um lugar nas práticas pedagógicas da professora, sobretudo, nas produções que se voltam para a descrição da comunidade. A intenção é mostrar neste trabalho também, o propósito de descrever o lugar onde as crianças moram com suas famílias.

Outra forma de contemplar esta cultura, são as atividades externas à escola como as aulas passeio na comunidade. São momentos que as crianças tem a oportunidade de observar a vegetação, os rios, os animais, as casas e outras.

Após uma caminhada nas ruas da comunidade, em sala de aula, a professora fez as crianças falarem de suas percepções, sobre o que viram no caminho, do que gostaram, o que fizeram, o que tem no lugar que eles moram. Isto está contemplado no currículo da turma, no tema moradia. A proposta envolveu aula passeio, construção de maquetes e produção de trilha com as crianças.

A partir da produção infantil, que mostra a cultura local é possível reafirmar que os rios constituem-se elementos relevantes para o desenvolvimento de muitas práticas sociais dessas comunidades, neste caso, a alimentação é a principal delas (OLIVEIRA; MOTTA-NETO, 2008). Segundo Freire e Silva (2008, p. 2) “esses campos naturais alagados possuem pontos que apresentam influência das marés oceânicas, talvez por isso apresente grande diversidade de pescado”.

De acordo com a pesquisa de campo, as espécies encontradas são: a traíra<sup>20</sup>, o cará<sup>21</sup>, jacundá<sup>22</sup>, jundiá<sup>23</sup>, muçum<sup>24</sup>, tamuatá<sup>25</sup>, aracu<sup>26</sup>, entre outras espécies típicas da região.

---

<sup>20</sup> *Hoplias malabaricus*

<sup>21</sup> *Geophagus brasiliensis*

<sup>22</sup> *Crenicichla lenticulata*

<sup>23</sup> *Rhamdia quelen*

<sup>24</sup> *Synbranchus marmoratus*

<sup>25</sup> *Synbranchus marmoratus*

<sup>26</sup> *Schizodon vittatus*

Constatou-se que os artefatos de pesca se mesclam entre os rudimentares (socó<sup>27</sup>, facho<sup>28</sup>, cacuri<sup>29</sup>, peneiro de filho e de mão<sup>30</sup>) confeccionados pelos próprios pescadores e os instrumentos mais modernizados (tarrafa, malhadeira, anzol, espinhela e boia). Estes últimos em sua maioria são comprados, ou quando muito são confeccionadas por artesãos da comunidade.

O papel da criança nessa atividade não limita-se apenas ao ato de observar, elas, com faixa etária entre quatro e cinco anos, participam da captura do peixe conforme os relatos a seguir. Quando a pesquisadora em uma das narrativas perguntava para as crianças se elas pescavam e como era pescar:

(L. F, 5 anos): Sim

Joga a malhadeira...e quando joga a malhadeira fica igual uma teia de aranha

Depois puxa bem devagarinho pro peixe não escapar...o papai deixou escapar um

Pega peixe zitinho também pra fazer isca e dar pros gatos

Leva os peixinhos zitinhos pra casa do Arlindo, pro Arlindo dar pros gatinhos.

(M. Y, 5 anos): Já com meu pai

Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. Tudo o que o papai tá lá no tanque tentando pegar tambaqui

(J. M, 5 anos): sim

Pego uns peixinhos na mão no campo...eu peguei uns peixinhos na mão...de anzol, de... eu ia pegar tambaqui no vovô

Eu boto a minhoca e jogo o anzol e pego o peixe...as vezes o peixe rouba o anzol.

Os relatos evidenciam que algumas crianças já acompanharam os pais nesta prática. As crianças, vivenciam as experiências dos pais, na captura, no cuidado, no preparo e degustação do pescado ou então, na confecção dos apetrechos de pesca, como mostra a fala de uma das crianças participante da pesquisa “meu pai faz tarrafa pa pegar peixi no campo” (M.C, 4 anos). Desta maneira, a criança, a partir das considerações de que ela ocupa um lugar nestes espaços, produz e reproduz os saberes e experiências vividas pela família e pela comunidade.

Apesar de não ter visto nada no currículo<sup>31</sup> direcionado à pesca, nas rodas de conversa da professora com a turma, presenciou-se momentos em que ela

<sup>27</sup> É um cesto sem fundo nem tampa de pouco menos de um metro de altura feito manualmente com varas e cipós.

<sup>28</sup> Farol rudimentar feito com uma lamparina a querosene, onde a chama é protegida da ação do vento por pedaço de lata de óleo de cozinha em formato luminária.

<sup>29</sup> Cesto feito de varas com a boca afunilada, onde o peixe penetra sem possibilidade de retorno.

<sup>30</sup> Consiste em dois peneiros colocado um dentro do outro, feito de Guarumã.

<sup>31</sup> Ver a síntese do plano semestral da educação infantil, pois nele estão os conteúdos que foram trabalhados durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016. Pontua-se que o currículo é muito

solicitava que as crianças falassem dos fazeres dos seus pais, no dia a dia. Nesse momento era possível ouvi-las falando de suas experiências junto aos seus pais, no campo, tentando capturar peixes.

Outra atividade produtiva desenvolvida nesse ambiente é a agricultura de subsistência, com o cultivo da mandioca, milho, tabaco e outras leguminosas. Um estudo realizado por Gomes e Peres (2011, p. 6) em uma das comunidades de campos naturais, levanta aspectos relacionados à atividade produtiva, destacando que “a base econômica da comunidade está vinculada à pesca, produção de farinha de mandioca e o fumo”, confirmando-se nas Figuras 10 e 11:

Figura 10- Cultivo de mandioca



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2014

Figura 11- Consórcio de mandioca e tabaco



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2014

O uso da terra para a agricultura das pequenas e médias propriedades engloba o cultivo de alimentares diversos. Em algumas propriedades, esse processo consiste no uso da terra em sistema consorciado do plantio da maniva com o tabaco ou costuma-se mesclar com outros cultivos. Castro (1999) confirma que esse sistema congrega diversas atividades combinadas ciclicamente, propicia maiores condições sociais produtivas de subsistência.

---

mais que o plano aqui apresentado. Por isto que destacamos outros momentos e atividades que dão evidências a inserção de outros temas na agenda curricular da educação infantil da referida escola pesquisada.

De acordo com Corrêa (2008, p. 42), a predominância da agricultura por meio do cultivo da mandioca para a produção da farinha, “encontra sua razão de explicação, de um lado, numa dada resistência e num enraizamento das tradições histórico-culturais dessas populações, de outro, na inexistência de políticas públicas estruturais”. É por meio do processo de trabalho (cultivo, produção, beneficiamento e comercialização) da mandioca e de seu produto que emana a “transmissão de múltiplos saberes, valores e costumes de geração para geração historicamente, expressando um campo extremamente fértil de educação” (CORREA, 2008, p.46).

Assim, na tradição do saber plantar, colher e comercializar, as comunidades ribeirinhas desenvolvem na relação com a terra, um espaço de convivência, sobrevivência e transmissão de saberes. Tal transmissão é tão frequente que as narrativas das crianças sobre a agricultura apontavam modos de fazer, instrumentos de produção e a função da mandioca, conforme se ouve na fala das crianças, quando lhes foi perguntado se ajudavam seus pais em casa e, em um gesto positivo disseram que:

Sim. Cato capim e ralo mandioca...pra fazer farinha ué com o rodo (E. T, 4 anos)

Sim. Eu fui pra roça com a vovó. Fui plantar maniva. Abre o buraco coloca o pau da maniva e vai colocando e entupindo. Ai nasce... e depois faz farinha pra gente comer (J.M, 5 anos).

Sim. Fui ver o que o papai tava fazendo. A mandioca serve pra fazer farinha. A gente bota o rodo naquele forno e a gente mexe (E. A, 5 anos)

A terra é, portanto, “espaço de convivência, do ensinar-aprender dessa população, representa a âncora que possibilita a construção de identidade no seu grupo de pertencimento” (OLIVEIRA; MOTTA-NETO, 2008, p. 68). Nos levantamentos de campo, foi possível perceber que a maioria da produção feita pelas famílias é consumida pela própria comunidade, o que fica como excedente é comercializado na sede do município ou em Bragança. Depende da facilitação para o escoamento.

Assim, a agricultura é desenvolvida em todas as comunidades que estão sob o domínio deste ecossistema. E isto se materializa na sala de aula, ao menos quando se olha para o currículo da escola e percebe esta atividade como um conteúdo importante para ser trabalhado com as crianças.

Dentre as sugestões metodológicas, registra-se, a construção de um mural das profissões, pesquisa dirigida aos pais para falar de seu trabalho, e ainda, visita a casa de farinha, aos rios e outros locais da comunidade.

Outro momento, em que a professora direcionou a atividade da turma para as atividades produtivas, esteve relacionada a aplicação de um questionário para saber informações sobre as identidades da criança, sua família e sua renda. Foi esta atividade que nos permitiu traçar o perfil tipológico das atividades desenvolvidas pelas famílias das criança. No entanto, estas informações que poderiam esclarecer mais o campo investigativo, ficaram restritas à professora e não foram socializadas em sala de aula.

Por fim, a pecuária bovina, equina e bubalina também compõem o conjunto de atividades de relevância da comunidade e soma-se à criação de porcos, galinhas, patos e perus. Uma das narrativas mostra que é comum criar animais de pequeno porte, “nós cria ovo, pintainho, catrainho. Em casa tem dois, dois não três. O pintinho se chama predador. São três predador” (J. M, 5 anos). Embora o município de Tracuateua atenda uma demanda produtiva pequena com a criação de bovinos, equinos e bubalinos, estas atividades são importantes, uma vez que colaboram para o desenvolvimento de atividades e para o sustento das pessoas no consumo e comercialização das carnes.

Uma das narrativas das crianças nos remete a essa atividade, visto que ela aparece também no quadro tipológico como “abatedor de animais” da comunidade, quando ele incansavelmente repetia “o papai vai matar o boi e também o porco. Ele vai matar com o machado” (M.C, 4 anos) e em seguida trouxe um desenho, cujo rabiscos por entre outro desenho da professora retratavam os animais, conforme as Figuras 12, 13 e 14:

Figura 12- Produção infantil de Boi e porco

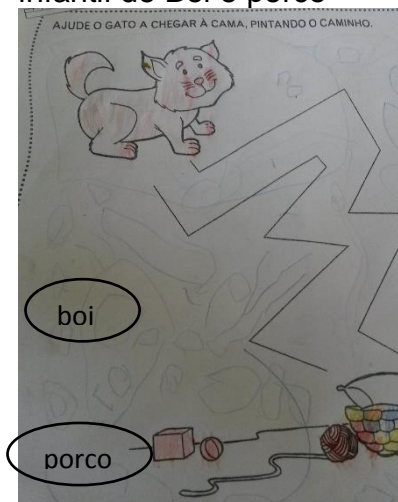


Figura 13- Criação bubalina



Figura 14- Produção infantil retratando o boi



Fonte: Pesquisa de campo. AVIZ, 2014

Em outro momento, as narrativas se voltavam a um “causo” acontecido em uma fazenda dentro da comunidade, onde nasceu um bezerro com duas cabeças. As crianças curiosas deixavam claro que estiveram presenciando o fato, já que davam detalhes do que ocorrera. Relatavam com muito espanto o fato da vaca ter concebido um bezerro com duas cabeças” (Diário de campo, 2016).

A criação de animais não teve lugar na prática docente, isto se confirma quando a pesquisadora perguntou para as crianças se a professora trabalhava com este assunto em sala de aula? De repente uma das crianças responde: “trabalha<sup>32</sup>. Manda agente fazer dever. Após dizer de imediato isto, ela pensa e acrescenta “mas não sobre isso...sobre outras coisas” (J.M, 5 anos, roda de conversa).

Nos conteúdos que se voltam à alimentação não há nenhuma inferência sobre a alimentação, a partir do que a comunidade produz ou se aparece, não está claro. Entretanto, visualizou-se as crianças em suas produções livres, costumam desenhar bois, porcos, patos e galinhas para mostrar que eles fazem parte da vida cotidiana.

A relação de aproximação com os animais é tão constante e rotineira que um certo dia, quando observava a turma, um som alto e repetitivo soou, deixando-nos assustados, era uma vaca a mungir. Ao olhar para as crianças que estavam produzindo um desenho livre viu-se que era um som natural, uma vez que elas continuaram a atividade sem nenhum espanto ou surpresa, exceto por duas crianças que fizeram questão de dizer “uma vaca, a vaca de casa, ela tá convidando as vacas braba pra ficar perto dela”. A outra criança disse mum...mum...mum...mum (Diário de campo, 2016).

Quanto aos equinos, eles vivem soltos nos campos e são utilizados como meio de transporte e carga da produção. O búfalo, diferente das espécies bovinas e equinas, são espécies exóticas que foram introduzidas no Brasil no final do século XX, mas só ganharam projeção durante as últimas décadas, em particular na região Norte, dada a facilidade de se adaptarem bem ao clima da região.

Em Tracuateua não se sabe ao certo, como e quando esses animais chegaram, se consta é que essas áreas de campos naturais são fortes atrativos para a criação da espécie, com destaque às comunidades de maior relevância: Vitória e Santa Tereza. Os búfalos, em sua maioria, vivem em áreas abertas sendo

---

<sup>32</sup> A criança se antecipou para dar a resposta, mas depois corrigiu sua afirmativa

recolhidos para o curral apenas à noite. Na comunidade pesquisada, o pastejo acontece em campos plantados pelos produtores, diferente da comunidade da Vitória onde esses animais se alimentam da vegetação natural que cobre toda área de campo.

Diante disto, não tem como desconsiderar que o espaço instituído de campos naturais se ocupa de congregar um conjunto de peculiaridades que determinam os modos de ser e viver nesse campo. Silva (2012) em sua dissertação “Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações”, se apropria de dois termos que são as interações e a ambiência. Justifica que as interações são importantes mediadoras na relação da criança com o seu ambiente ao passo que se constitui um importante elemento na aprendizagem.

Enquanto que a ambiência se volta para a interação entre as pessoas e delas com os modo de organização do tempo e espaço. Em relação ao tempo e ao espaço estes são compostos pelas paisagens, por sons, texturas, por elementos naturais e fabricados, por rupturas que se utiliza no decorrer da rotina.

Nesta perspectiva é possível mencionar que, a infância do campo se desenrola nos campos naturais de Tracuateua e interage com o ambiente, pois nele estão as bases da vida dos moradores. Segundo Silva e Silva (2013, p. 171):

[...] a interação entre as crianças e os elementos da natureza apoiam-se no princípio de que não há uma dicotomia entre mundo natural e o mundo humano cultural. Os conceitos de natureza e cultura são compreendidos como dialeticamente relacionados. [...]. Natureza pode ser definida como o conjunto de elementos materiais que não são produzidos pelo ser humano, mas que são a base de toda criação humana. Na mesma linha de pensamento, cultura é compreendida como todo processo de criação humana ao qual se atribui significação e sentido.

Se o campo, como já foi mencionado é um lugar diverso, as experiências da infância no campo não podem ser homogêneas, elas se diferenciam das outras infâncias, pois além de considerar que as crianças são diferentes, há também que considerar o espaço como orientador dos modos de ser criança no campo.

Pelo fato da comunidade ser ribeirinha e extrativista é muito comum presenciar pessoas de todas as idades, inclusive as crianças maiores, imersas nos campos, capturando ou carregando o cesto de peixe.

Nota-se que a vida dos sujeitos moradores da comunidade se delimita entre a casa, os lagos, a igreja, a família, o centro comunitário, o posto de saúde, o campo de futebol, a escola, a vizinhança e o trabalho na pesca ou na agricultura.



Desta maneira, desde cedo a criança ocupa um lugar nestes espaços de socialização. Ela ocupa um lugar na reprodução dos saberes e experiências vividas pelo seu grupo. Se a criança do campo encontra-se imersa neste universo, a construção e reprodução dos modos de vida acontecem no dia a dia sendo incorporados desde cedo, no ato de brincar, de cantar e de representar.

Pasuch e Moraes (2013) corroboram quando apontam que as interações e as brincadeiras das crianças que vivem no campo refletem o ambiente onde as ações acontecem, demonstrando uma relação de aproximação com a vida concreta.

Deste modo, as experiências integradoras das crianças na relação social com outras crianças e adultos, neste caso é o professor, pode contribuir para a construção de identidades, articulando-se com o “conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e de seu grupo cultural” (SILVA, 2012, p. 111).

Para tanto, a escuta de suas vozes pode ser o ponto de partida do currículo escolar orientado para a educação infantil do campo. Um currículo que contemple as vivências e as experiências, que dialogue com o trabalho, com a família, com os elementos da natureza e de seu cotidiano.

Assim, por meio das técnicas de observação direta, da produção de desenhos, da roda de conversa e da narrativa, chegou-se aos elementos desta cultura. Eles se dividem em local e escolar. Ressalta-se que para chegar até estes elementos, foi preciso o olhar cuidadoso e minucioso da pesquisadora em diferentes espaços da escola, em vários momentos da sala de aula como na hora do lanche, do recreio, durante a realização das tarefas e outras atividades.

Os elementos da cultura local, que são vivenciados fora da escola, se voltam para a **Cultura e trabalho**, onde as crianças são partícipes ativos junto com seus pais na realização de muitas atividades produtivas. Outra categoria é da **Cultura e lazer**, pois é por meio delas que as crianças experimentam os processos de socialização. O lazer se manifesta por meio da participação em brincadeiras históricas, como é o caso do brincar de pira se esconde e outras não tão tradicionais assim, mas que trazem o sentido de liberdade, como andar de bicicleta, brincar de correr na roça. Por fim, **Cultura e imaginário**, expressa nas narrativas de seres misteriosos, como a sereia.

Os elementos da cultura escolar se voltam para a **Cultura e educação**, onde é imposto à criança, o ensinamento das letras e números, de atividades de

pintura, de produção de desenhos e outros. Na categoria **Cultura escolar e Brincar** vimos que a escola é também um lugar privilegiado para a brincadeira. Esta se constitui como principal tarefa desejada pelas crianças, nas quais se voltam, sobretudo, para o brincar com as coisas da escola, representado pelos jogos e demais recursos disponibilizados em sala de aula. A última categoria, **Educação e Socialização** se mostra como algo revelador de conflitos e de negociações, a partir de situações de brincadeiras.

## SECÃO IV: DIZERES E SIGNIFICADOS DA CULTURA LOCAL E ESCOLAR NAS VOZES DAS CRIANÇAS DO CAMPO

### 4.1 DIZERES E SIGNIFICADOS DA CULTURA LOCAL PARA AS CRIANÇAS

Adentra-se nesta seção, por meio de um cenário repleto de fotografias da comunidade espalhados sobre um grande tapete. Diante das fotografias emergem múltiplas vozes, de espanto, de curiosidade, de admiração e contemplação. Cada criança olhando as fotografias tem algo a falar sobre elas. Vozes individuais integram um coletivo e juntas falam de animais, de familiares, de lugares, de objetos, de pessoas:

[[Ulha...  
Olha o boi  
[[O touro  
A vaca  
O gado  
(Risos)  
Não pode mexer com o filho dele como o Mikael fez... porque a vaca dalhe... ela chifrou ele.  
Uau...Isso é de onde?  
Perai que vou ver  
Olha a casa do Florenço  
E aquela aculá?  
Olha aqui o poste  
O poste  
[Ulha a casa do meu avô  
Eu sempre vou tomar banho no poço do vovozinho...todo dia  
Ulha a casa do neguinho bem lá atrás  
A minha casa é atrás da casa do vovô  
Olha...ah é a casa do Cauã  
[[Legal  
Olha que fota bonita  
Não e olha aqui a casa do meu vô  
Cadê a casa do teu avô?  
Olha aqui  
Essa?  
É  
Olha aqui a casa do tiu Silvio, do Dico, do Samuel, da vovozinha  
(Risos e risos)  
Essa é tua casa é?  
Um não... (a criança fala alguma coisa incompreensível e em seguida diz) é a do Silvio  
É a casa depois do meu avô.

Estas, entre tantas outras vozes nos convidam a entrar no mundo encantado das crianças do campo para conhecer sua cultura, seus modos de vida, seus dizeres e brincades.

Neste sentido, torna-se imperativo discorrer sobre o que vem a ser a cultura local. Brandão (2002; 2009; 2015) esclarece que a cultura, ratifica nossa condição de humanos, criadores de teias, tramas e relações. Se somos iguais, pelo menos

quando buscamos atender nossas necessidades básicas, aos tanto outros animais com quem dividimos a terra, somos seres também diferentes, diferentes porque “eles vivem no mundo de natureza em que lhes é dado o viver. Nós precisamos criar e recriar o nosso” (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Este criar e recriar possibilita sermos seres culturais e multiculturais. Assim, a cultura comporta uma diferença essencial, somos seres da natureza, construídos no mundo da cultura reorganizado e sustentado por nós mesmos. Com isso é possível reafirmar que nós humanos, somos a única e exclusiva espécie produtora de cultura.

Transcendemos as leis biológicas, pois fomos capazes segundo Brandão (2009, p.717) de “criar um mundo de relacionamento fundado também em regras sociais”. Esta constatação, confirma a condição humana de seres constituidores da própria existência. Somos únicos, no sentido de transformar a natureza para atender nossas necessidades, diferente dos demais animais. É como afirma Brandão (2002, p. 20), já que:

Semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que aprendemos a acender, são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de cultura.

Cultura que cria-se, transforma-se e perpetua-se no mundo a cada instante. Se somos capazes de tantas ações e criações, ao tomar as coisas da natureza e construir algo como um simples objeto ou utensílio da vida social, estamos lidando com uma das múltiplas dimensões daquilo que chamamos de cultura (BRANDÃO, 2002). Desta forma, “a cultura é e está, portanto, nos atos e fatos por meio dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano” (BRANDÃO, 2009, p. 718).

Neste mundo explicitado pelo autor, se os objetos e utensílios estão umas das dimensões da cultura, nos perguntamos e as outras dimensões, são constituídas pelo que? Parece auto explicativo a resposta, uma vez que o próprio autor sinaliza as outras faces da cultura formada pelos sentidos, sensações, significados, condutas, sistema de relação entre outros. Como forma de exemplificar essas outras dimensões, Brandão (2002, p. 24) diz que:

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder e, si

mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e as outras são possíveis.

O mapa da própria possibilidade de vida social mencionado pelo autor, nos conduz para a transformação da natureza e ao atendimento de nossas necessidades, implica que o homem em coletividade é capaz de (re)construir um mundo pra si e para os outros.

Nesta coletividade, os sujeitos da cultura, representados por homens, mulheres, jovens e crianças criam seus mundos de regras, ideias, valores, sentimentos e também de objetos e utensílios.

No caso das crianças do campo, nosso sujeito de pesquisa, elas tem autonomia cultural, o que significa que não apenas recebem o que lhes é dado como fruto de uma construção social e cultural pelos adultos, mas são capazes de reconstruir o mundo e produzir suas exclusivas culturas.

Estas exclusivas culturas, segundo Sarmiento (2004, p. 57) traduzem sem dúvida a cultura da sociedade onde a criança vive, de forma diferente, fazem “ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Neste entendimento, considera-se que a cultura não está apenas nos objetos da criação humana, mas naquilo que une o objeto à pessoa, sendo, os sentidos e significados das crianças favoráveis para nos revelar que objetos de sua cultura sejam vivenciados, os quais possibilitam compreender os fazeres e saberes de cada uma delas.

Destarte, busca-se as crianças porque há uma produção demasiada sobre os “misteriosos seres que fomos e não seremos mais, mas a quem uma vez ou outra desejamos voltar [...] em sonhos ou nas pesquisas” (BRANDÃO, 2002, p. 191). No entanto, os estudos de antes e de agora reforçam o olhar adultocêntrico, onde se tem buscado capturá-los sob a lente dos adultos.

Para romper com esta questão é preciso trazer a criança sob outra perspectiva, que revele algo de novo sobre elas mesmas e que até agora não sabíamos.

Revelar aspectos que até agora não foram desvelados, significa ir ao encontro delas em seus espaços de fantasia e de imaginação. É essencial devolvê-las ao seu ambiente de vida e de cultura, aos matos e aos montes, às trilhas secretas (BRANDÃO, 2015). Dito isto, permite-se ir ao seu encontro, nos seus

lugares de vida, na sua comunidade, na sua escola e nas suas vivências cotidianas. Ir ao encontro da criança em seu mundo de imaginação e cultura, revela muitas curiosidades e inquietações, sobretudo, acerca de quem são, como vivem “propriamente nas culturas que inventam e criam dentro daquela que é nossa e oferecemos ou impomos a ela” (BRANDÃO, 2002, p. 196).

No criar e reinventar um mundo, onde o adulto não dite todas as regras e as crianças possam criar e recriar suas exclusivas culturas em um mundo onde tudo é possível. É neste revelar que Brandão (2015, p. 109) afirma:

É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem o pequeno paraíso de uma manhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto. E se em os lugares de agora isto não existe mais, pelo menos ir “até lá”, até os cantos da casa ou de um fundo de quintal onde elas ainda se refugiam.

Ao fazer isto, participam ativamente da produção cultural da sua sociedade. Deve-se tomar como prerrogativa, que a criação e reprodução da cultura não ocorre única e exclusivamente no ambiente escolar. É possível que nos momentos de brincar e de representar em seus mais diferentes cenários da vida, como a família, a escola, a comunidade e o trabalho perpassa situações de aprendizagem.

Esses cenários são espaços de viver e de ser criança que no primeiro momento satisfaz suas curiosidades e mais tarde, à medida que crescem, esse círculo de vida e de cultura se alarga para outros espaços sociais da própria comunidade. Mais na frente, rompe com os muros dela. Brandão (2002, p. 205) justifica tal afirmativa quando dispõe que:

[...] viver na comunidade, viver a comunidade, não é estar apenas dentro de suas unidades mais formais, mais oficiais e mais investigadas em pesquisas Sociotropológicas [...] significa estar continuamente oscilando entre os seus círculos de vida cotidiana. Isto pode ser menos visível e importante na vida de uma criança de zero a sete anos de idade, justamente porque ela é, como as pessoas mais idosa, alguém cujos círculos de vida devem ser reduzidos de uma maneira inevitável.

Crianças pequenas tem círculos de vida demarcados por dois cenários, a família e a escola. A escola é o primeiro cenário externo para crianças da educação infantil e por isso é estranho e amedrontador, pelos menos nos primeiros dias.

Com o passar do tempo, este cenário se transforma em algo próximo, onde a criança vivencia e experimenta maneiras de ser criança com seus pares. Neste ambiente, tem lugar não apenas a cultura escolar, mas a cultura da comunidade. Um

dos elementos da cultura evidenciado através das técnicas utilizadas, nos conduzem para a cultura e o trabalho.

O sentido do trabalho para as crianças do campo não tem o peso da responsabilidade, do trabalho forçado, da negação dos tempos de ser crianças, pois mesmo imersas nas atividades produtivas dos familiares elas brincam, inclusive de correr na roça.

#### **4.1.2 Cultura e trabalho: *Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. (L.S, 5 anos)***

Crianças de todos os tamanhos e idades que moram e vivem no campo com muita naturalidade e frequência colaboram nas atividades domésticas. Geralmente são as meninas que mais ajudam, no entanto, meninos também partilham das atividades com seus pais.

Destacamos que o trabalho realizado pelas crianças do campo, não configura-se como exploração do trabalho infantil, ao contrário, nele há o reconhecimento da dimensão educativa, logo o trabalho constitui-se como uma matriz formadora, diferente da concepção burguesa, onde o trabalho na infância se liga a condição de exploração, degradante. Arenhart e Dalmagro (2015) ao analisar a relação que crianças residentes no meio rural pertencentes ao MST chegam a conclusão de que as crianças

[...] querem viver, por meio do trabalho, experiências que, muitas vezes, não conseguem garantir fora dele, como estar em grupo para brincar juntos, manusearem a terra, os instrumentos de trabalho e converterem em brinquedo, estarem próximas a animais, da natureza, dos pais e/ou da famílias (ARENHART; DALMAGRO, 2015, P. 328).

Diante das vozes das crianças do MST, as autoras confirmam que as experiências com o trabalho é o lugar que garante, sobrevivências econômica, valorização, interação social e manifestação lúdica.

Estes elementos são resultados dos ensinamento do pais, que desde cedo orientam para que trabalho não perca o caráter econômico de garantia de vida, ou ainda, como possibilidade das crianças satisfazem suas necessidades que são, a de encontrar seus pares, divertirem-se em grupo, brincar.

Ao considerar que o trabalho no MST realizado pelas crianças é algo que provoca contentamento, Arenhart e Dalmagro (2015, p. 336) apontam que “todo

trabalho é valido desde que gere e não roube a vida, a vitalidade, a alegria, a imaginação, a infância.

Narrativas infantis decorrente desta pesquisa mostram que as crianças do campo também “lava louça, alimpa o raque, varre casa, faz comida, pesca com o pai e vai pra roça ralar mandioca” (P. G, 5 anos; L.S, 5 anos, narrativas temáticas).

O trabalho, sobretudo, doméstico, comumente é realizado em comunidades do campo por crianças menores de dez anos, conforme mostra estas narrativas, quando a pesquisadora perguntava se eles ajudavam os pais e o que eles faziam para ajudar:

Ajudo, vou pescar com o papai...ai papai joga a tarrafa e eu fico lá esperando, segurando o saco (L.S, 5 anos);  
Ajudo, ajudo lavar louça e limpar a casa com a mamãe ... jogando agua (E.P, 5 anos);  
Ajudo, ajudo cuidando do meu irmãozinho (M.P, 5 anos);  
Ajudo, ajudo, eu varro minha casa (E. A, 5 anos);  
Sim, ajudo a varrer casa, lavar louça e passar o pano na casa (D. R, 4 anos).

Quando elas se reportaram a ajuda mútua aos pais na situação de trabalho doméstico, como o retratado acima, em nenhum momento suas vozes revelaram exploração ou negação da escola, mas puderam despontar o lugar de muitas vivências lúdicas nas práticas de cuidado.

Atividades de arrumar a casa, varrer, limpar as coisas, lavar a louça, fazer comida, ir a roça foram narradas pelas crianças de 4 e 5 anos e se constituem como práticas de trabalho. Para Brandão (2002), o mundo do trabalho se constitui como um círculo de vida, pois é dele que emerge as formas de sobrevivência e de cultura, que neste caso tem a ver com as teias de relações e significações destes com os sujeitos.

O aprendizado das práticas do cuidado com a casa é realizado por todos, meninos e meninas, da família do agricultor, do pescador ao funcionário público municipal, conforme observado nas rodas de conversa. Entretanto, ir à roça ou ir para o campo pescar, se limita às crianças que são filhos de agricultores e de pescadores, quando estas se revelam como a principal fonte de sustento da família.

Na roça ou nos rios, o trabalho caminha paralelamente com a brincadeira. O brincar se realiza antes do início ou quando termina a atividade, seja derrubada da mata, plantio da roça, colheita do que foi produzido, produção da farinha e suas



diferentes etapas – arrancar mandioca, carregar até o “puçã”<sup>33</sup>, tirar a casca, ralar, peneirar e torrar farinha.

As crianças, quando não estão na escola costumam acompanhar os pais à roça, isso fica explícito na voz da criança que revela “quando nos vai pra roça eu brinco com o papai e ele corre atrás de mim” (J. S, 5 anos, narrativa temática), em seguida completou que na roça tira “mandioca do puçã pra fazer farinha”, onde a figura do mais velho em nenhum momento nega o tempo e o espaço do brincar.

Brincar de correr na roça para as crianças do campo é algo muito comum, uma vez que a roça faz parte de seu universo material de sustento e subsistência. Para a criança, esta brincadeira acontece com a presença de uma outra pessoa, que pode ser outra criança ou mesmo a família, como se escuta de uma delas “eu gosto de brincar de correr na roça com o papai” (Narrativa temática).

Por entre as folhagens da maniva ou troncos queimados das árvores, correr um atrás do outro revela uma cumplicidade de sensações, sejam entre as crianças ou o adulto que corre tentando pegar a criança, esta, com muita agilidade e cuidado para não cair sobre os troncos tenta fugir das mãos do adulto até que em certo momento há o encontro de ambos.

Quando a criança diz “eu vou pra roça cortar capim, ralar mandioca, ou fazer farinha” está nos apresentando “uma rica diversidade nas formas de ser, de pensar, de ver o mundo, de ver a si mesmo (ARROYO, 2014, p. 91). Aqui, o trabalho é entendido como elemento de formação dos sujeitos e não como exploração, logo, ele tem um caráter educativo, cultural e identitário. Sobre isto Arroyo (2014, p. 104), informa que “o plantar, cultivar, colher os produtos do trabalho como o comer e as técnicas, a ciência de produzir são mais do que atos materiais, são atos culturais, humanos”.

Da mesma forma, quando outra criança narra que “em casa eu faço comida”, está dizendo não ser ela a que corta o alimento, tempera e leva ao fogo, mas colabora em todas as suas fases de preparação. Isto se confirma quando a pesquisadora investiga como você faz a comida? E ela responde “eu levo óleo pra mamãe” (M.C, 4 anos, narrativa temática).

---

<sup>33</sup> Local dentro de rios ou lagos, conhecido na comunidade como o lugar onde a mandioca fica de molho por cerca de cinco dias para soltar o veneno. Pela descrição dos moradores, entende-se como uma analogia a um poço grande – “poçã”.

Assim, as tarefas domésticas e o trabalho na roça significam para a criança do campo a partilha, a colaboração e a ajuda aos pais. Fazer as tarefas domésticas e ir à roça cortar capim, tirar mandioca ou fazer farinha não impede que as crianças, em casa ou no roçado sejam crianças, mas lhes possibilita a vivência de aprendizagens das práticas cotidianas com o cuidado do lar e de saberes culturais sobre a agricultura, onde mais tarde serão elas a realizar.

Neste sentido, Brandão (2002, p. 206) chama atenção que o mundo do trabalho e seus círculos de relacionamento “são parte importante da vida das crianças, pois nas famílias populares, é comum que crianças com menos de oito anos sejam iniciadas nos pequenos serviços domésticos das “ajudas” as mães e os pais”. O fato da criança levar o óleo para a mãe colocar na comida, revela que uma ação planejada foi realizada como, ir até o lugar onde está o óleo, pegá-lo cuidadosamente e entregar nas mãos do adulto (a mãe).

Em seguida o ato se repete, pois o óleo precisa voltar ao seu lugar na casa. A cultura local presente nas práticas de trabalho, como as que foram apresentadas, nos instiga a refletir sobre o lugar que ocupam na escola, uma vez que deveria haver uma aproximação entre trabalho e cultura. Para que isto ocorra, Arroyo (2014, p. 107) incita:

Que a cultura deixe de ser vista nos currículos como um apêndice, um tema transversal ou uma comemoração de datas ou que se organizem temas de estudo sobre a diversidade cultural descolada dessas estreitas articulações com o trabalho, a produção material da vida. Recuperar essas articulações dá outra densidade pedagógica à cultura como matriz formadora, seja nas oficinas ou nas escolas.

Articular a educação com a cultura da produção, exige uma postura comprometida dos educadores frente as formas de trabalho, capaz de legitimá-los e reconhecê-los como matrizes formadoras dos sujeitos do campo, garantindo a autoafirmação de suas identidades.

Portanto, as ações de cuidado e colaboração além de favorecer o aprendizado para a vivência das crianças em suas culturas, carregam o gosto e o prazer, pois as crianças veem como brincadeira, se colocando e assumindo papéis como se fossem os adultos.

A rotina vivenciada pelas crianças pequenas, na cultura do trabalho e da produção na agricultura, na pesca ou no trabalho doméstico, se entrelaçam com a ludicidade, pois nesse fazer é possível que elas criem alternativas lúdicas diante de cada função assumida em casa, no rio ou no roçado, como as apresentadas por

Arenhart e Dalmagro (2015, p. 333) quando citam o trabalho realizado pelas crianças do MST como possibilidade de experiência lúdica. Nas ocasiões de trabalho, “as crianças transgridem o sentido puramente produtivo do trabalho que o separa da possibilidade lúdica e associam o caráter do brincar ao trabalhar”.

As vivências levantadas nas narrativas das crianças se articulam ao currículo quando em um de seus elementos, que fala da família da criança, busca-se por meio de entrevista aos pais, saber do que eles vivem, quanto ganham pelo que produzem, que são os sujeitos que dependem desta renda.

#### **4.1.3 Cultura e lazer:** *Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (A.B, 4 anos)*

Ao adentrar no campo da cultura e do lazer, percebe-se que o lazer se manifesta em muitas atividades, fazem parte das vivências lúdicas e da cultura local das crianças. Uma dessas vivências é o brincar de pira se esconde.

Esta brincadeira, conforme relatos das crianças, ocorre nas suas próprias casas ou nos quintais. Os trechos das narrativas a seguir, apresentam o brincar de pira se esconde como uma das preferências do grupo pesquisado:

Gosto de brincar de pira se esconde com a Pamela. Eu me escondo em cada lugar da casa da minha avó (E. P. 5 anos);  
Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (L.S, 5 anos);  
Gosto de brincar de... pira se esconde (D.R, 4 anos).

O horário de brincar de pira se esconde não necessariamente precisa ser à noite. É possível ser a qualquer hora, desde que a casa esteja cheia de lugares para se esconder. Friedmann (2013, p. 56) aponta que a:

[...] brincadeira de pique esconde mostram crianças em um movimento constante e permanente, “aparecendo e desaparecendo, testando sua própria esperteza e destreza, desafiando os pegadores, experimentando a sabedoria de suas perninhas, explorando os mais variados espaços, inventando e reinventando moda”.

Brincar de pira se esconde é isso, um processo que permite inventar, reinventar, surgir, desaparecer, correr, andar, saltar e não precisa muita gente, pois as crianças disseram que brincam em casa com os irmãos, primos, geralmente em dupla ou trio.

Para as crianças significa ficar invisível para seus pares, que tem a missão de procurá-las em cada canto da casa até encontrá-las. Nesta brincadeira, crianças

assumem papéis diferenciados, do pegador e do que vai se esconder, onde os papéis assumidos são encarados como verdadeiros.

Elas não se comportam arbitrariamente, regras são criadas por elas mesmas no seu brincar. Regras diferentes do mundo do adulto, criadas de acordo com suas vontades, com o seu desejo (CARVALHO, 2013, p. 218). O desafio para quem se esconde é o de achar o lugar mais secreto de forma que não possa ser visto facilmente, o pegador deve procurar no lugar certo, de forma que, sua condição de pegador seja o mais breve possível.

Na correria para procurar lugares secretos, vale de tudo, como debaixo da cama, dentro da rede, atrás da porta, embaixo da cadeira, embaixo da mesa, atrás da penteadeira, dentro dos armários e outros locais “seguros”. Os esconderijos preferidos são de segurança e fáceis para a hora da fuga até chegar no local do salvamento.

Para Friedmann (2013, p. 92) a brincadeira da pira se esconde, entre outros tipos de brincadeira “é arquetípica e revela uma necessidade essencial do ser humano: a de ter seu espaço próprio, seja ele qual for; a de poder desaparecer, poder ter o direito de sonhar, ter seus segredos, sua intimidade, viver seus medos e sua escuridão”. Ao brincar de pira se esconde a criança busca nos desafios do esconder-se, a sensação de fugir do perigo. Perigo que é colocado na agilidade de quem vai tentar encontrá-la.

Outra forma de lazer surge como o meio de transporte, comumente utilizado na comunidade, a bicicleta. A bicicleta foi introduzida como forma de substituir os cavalos em certas atividades. Ela é veloz, não precisa de alimentos e água, poupa os animais do desgaste físico e das longas jornadas até o centro da cidade.

Isto significa dizer que o cavalo, não deixou de ser utilizado, mas sua função volta-se, sobretudo, para o transporte de cargas maiores na própria comunidade. Em cima dos cavalos são carregados “serões”<sup>34</sup> de mandioca para os rios, madeira para as casas de farinha e outras tarefas corriqueiras.

São eles com sua força, os responsáveis em transportar as sacas pesadas de farinha, das casas do forno até a moradia dos ribeirinhos ou ainda, adentrar-se pelos campos lamposos até outros lugares onde as bicicletas ou as motos não alcançam.

---

<sup>34</sup> Paneira feito de Guarumã. Vegetação predominante na região.

A bicicleta, por sua vez, está sempre em um canto da casa esperando para ir a mercearia, a escola, na casa do vizinho próximo. Enfim, as crianças desde pequenas são inseridas nesta prática cultural. Ouvi-las falar que gostam de andar de bicicleta causou certo espanto, pois se tinha a ideia que pela idade delas, não saberiam conduzir bicicletas.

Então, investigamos a questão e uma, entre tantas narrativas chamou a atenção. A criança descreve sua preferência em relação ao brincar e acrescenta uma situação vivenciada com seu brinquedo preferido, a bicicleta:

Em casa eu brinco de bicicleta no quintal ()  
 eu gosto de passar de bicicleta perto das cobras  
 Amanhã tinha uma cobra lá no meio da estrada. Passei bem pertinho.  
 Ai depois o carro veio e passou em cima dela...ai ela se quebrou.  
 O carro, a moto e o trator passou em cima dela...ai quando minha tia foi  
 chegando ela já tava quebrada assim  
 Ela ainda tava viva...ela tentô se enrolar pra pular  
 Eu não sei o que ela tava fazendo lá  
 Ai minha tia falou pra gente ir no manezinho...e agente passou pela  
 berada... e a roda passou por perto (L.S, 5 anos).

A maioria das crianças disse que tinha uma bicicleta em casa. Lembra-se neste momento, da música do grupo Palavra Cantada<sup>35</sup> quando diz que, “Quando pedalo pedalo e entro no embalo começo a sonhar fico tão leve e veloz como se fosse voar”, quando pedalo, pedalo eu quase não falo pra me concentrar, fico como um colibri me equilibrando no ar”.

Andar de bicicleta foi uma das brincadeiras mais faladas pelas crianças, onde cabe ao irmão mais velho, o pai, a mãe ou mesmo um parente próximo o ensinamento de como conduzi-las.

Durante o processo de aprendizagem do andar de bicicleta, o adulto se encarrega de segurar e orientar os movimentos que precisam ser realizados. A medida em que a criança vai se apropriando dos movimentos e adquirindo equilíbrio, se torna dispensável a presença do outro. É assim, que a criança de fato, se torna independente e dona dos seus movimentos (Diário de campo, 2016). Isto faz parte da cultura local, uma vez que a bicicleta é muito utilizada dentro da comunidade.

No brincar de andar de bicicleta, a criança sente-se livre, liberdade de poder sozinha ir e vir a qualquer lugar de forma rápida, inclusive “a casa da vovó” (Roda de

---

<sup>35</sup> O Grupo Palavra Cantada existe desde de 1994, é composto pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tati e atua dentro da cultura musical voltado à criança com canções brasileiras desde 1994. Disponível em: <http://palavracantada.com.br/quem-somos/>

conversa). O simples movimento de pedalar reforça a musculatura das pernas e ao atingir o equilíbrio, a criança experimenta a sensação de leveza, de liberdade, de autonomia.

Para as crianças da comunidade e da escola, andar de bicicleta, representa muito mais que um meio de locomoção, um passo importante de saber algo que foi ensinado por alguém mais velho, seja o irmão, o pai ou um parente próximo. Significa a superação de ter caído e levantado com a ajuda de alguém até que em um dado momento ela o fez sozinha, seguiu caminhando com equilíbrio. Significa aprender. Aprender que a bicicleta leva para onde se deseja, mas quem escolhe o caminho é a criança.

Ao subir na bicicleta, a criança experimenta e vivencia a ludicidade, pois a ludicidade se relaciona segundo Carvalho (2013, p. 212) “com a emoção, com os sentidos, e com o lado considerado como não sério do homem, daí, a brincadeira está relacionada mais com a criança do que com o adulto”. Tanto que a fala delas deixa visível que andar de bicicleta significa brincar. Brincar de bicicleta. E isto faz parte do seu universo local.

#### **4.1.4 Cultura e imaginário:** *gosto de conversar com a sereia, pois ela é bonita e tem rabo de peixe (J.S, 5 anos)*

Para as comunidades ribeirinhas, o rio é o lugar de partilha de grupo de pessoas em torno das atividades da pesca, da produção da farinha, dos afazeres domésticos, na lavagem de roupas e higiene do corpo. É lugar de socialização das experiências, da reelaboração de narrativas cheias de encantos. À beira do rio, os pais, as mães, filhos e outros parentes próximos criam uma rede de significados para explicar a origem do mundo, da natureza, do surgimento das plantas, para ensinar valores e outros aprendizados.

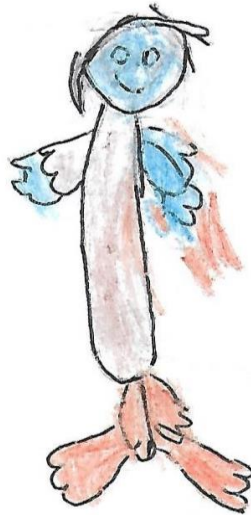
É lá que as crianças se apropriam do imaginário local repassado pelos adultos, ao mesmo tempo em que recriam outras narrativas, nem sempre são de mãe d'água, de curupira ou do calça molhada<sup>36</sup>, pode ser de outros seres míticos e misteriosos, visto nos livros infantis, nas rodas de histórias contada pelos professores, ou ainda, pela mídia televisiva, como a sereia, o anel dos superpoderes ou outras narrativas.

---

<sup>36</sup> Narrativa local da comunidade

Uma das crianças começa dizendo: “tenho uma amiga sereia, ela é muito bonita e mora no rio” (J.S, 5 anos). Em seguida nos presenteia com um desenho de sua amiga sereia, conforme a Figura 15:

Figura 15- Produção de desenho, Sereia



Fonte: Aviz, 2016

A fala da criança mostra que o rio é um dos cenários do brincar, enquanto que o brincar no rio com a sereia faz parte do imaginário infantil, construído a partir de uma das vozes dos sujeitos da pesquisa.

Para Carvalho (2014, p. 221) que tem realizado estudos sobre o imaginário das crianças amazônicas, o rio e as florestas alimentam este imaginário, da mesma forma que homem e rio vivem em comunhão mítica. Assim, a autora reafirma que “as águas do rio concentram um enorme universo de significados, de lendas, de crenças e de seres sobrenaturais”. Neste aspecto, há uma mistura entre o real e o imaginário, representado pela sereia com quem essa criança nos contempla conhecer esta história.

Sintetiza-se que, o rio para as comunidades ribeirinhas é caminho, é chegada, é partida, é alimento, é renovação, é diversão, é imaginação. É assim por dizer, o lugar que muitas histórias de cruzam, se reelaboram.

O rio alimenta não apenas a vida material, mas a imaginação, a cultura cabocla e seus saberes tradicionais. Na criança, a imaginação segundo Girardello (2011, p. 76) é “um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível,

quer realizável ou não”. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo”. É uma viagem que possibilita conhecer outros mundos, outros seres, mas que a qualquer hora é necessário retornar.

Nesse movimento do possível ou do não possível, a criança reafirma este diálogo quando diz que a “a sereia, conversa com ela, “mas ela só conversa comigo”.

Brincar com a sereia no rio da comunidade nos convida a um mergulho no rio de imaginação de uma criança. No cenário do rio, a criança mergulha e junto dela, sua imaginação, ao passo que a criança confirma o rio com outros seres habitando, haja vista, “que lá mora minha amiga sereia que tem rabo de peixe”.

O brincar com a sereia no rio, extrapola os limites da casa-escola e o rio que fica próximo à casa da criança, se apresenta como espaço de possibilidades do brincar. Segundo Friedmann (2013, p. 60):

O entorno fala muito das possibilidades lúdicas. O entorno convida a criar brincadeiras. Cada criança aceita ou não estes convites. Esta liberdade é parte fundamental do processo formativo dos seres humanos: poder fazer escolhas, sem necessariamente, estar inseridos em contextos formais educacionais ou familiares.

O que o brincar com a sereia tem a nos oferecer? Quando a criança narra por duas vezes em dias alternados, que no rio tem uma sereia e esta conversa com ela, percebe-se um vínculo afetivo instaurado entre as duas criaturas “a criança pode falar seus segredos, tem em alguém, um berço que acolhe, braços que a envolvem, ouvidos que a escutam” (FRIEDMANN, 2013, p. 100), nota-se uma história, que apresenta por meio de diálogos, uma cumplicidade.

Diálogos entre diferentes, pois a criança identifica a sereia com a qual conversa, uma criatura diferente dela própria, pois tem rabo de peixe e “fica sempre dentro d’água”.

No imaginário desta criança, rabo de peixe é exclusivo das sereias e ficar dentro d’água não é para todos, pois apenas as sereias podem ficar sempre no rio, assim como os peixes ou outros animais aquáticos.

A cultura local nesta narrativa, se manifesta diante da presença do rio. O rio possibilita à criança construir e experimentar a imaginação e a criatividade, cria-se ainda, um momento de diversão, companheirismo e diálogo com um ser místico que povoa as narrativas das crianças do lugar.



## 4.2 DIZERES E SIGNIFICADOS DA CULTURA ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS

Uhum  
 [[Olha a escola  
 Bora vê aqui atrás  
 Olha o banheiro lá da escola  
 Cadê  
 [[Aqui tem um matinho, tem um bebedouro de beber água da gente (risos)  
 [[Olha o Jamerson na fota  
 Eu tô vendo que aqui tem um monte de boi aqui  
 Aqui tem uma folhinha  
 Olha o Mikael...Mikael olha tu (risos)  
 Caramba?  
 Olha aqui um bebedouro...de água  
 Olha outro bebedouro de água  
 Olha nosso caderno...

A educação, segundo Brandão (2002) assim como as demais ciências é produto e processo, que abarca poderes, sentidos, regras de formação de pessoas. Implica também as suas tessituras que ensina a ser quem somos. Neste termos, a educação é cultura e a cultura também é educação.

Se a educação nos ensina a ser quem somos, a criança no espaço cultural chamado escola “aprenderá complexos de significações cada vez mais ricos, mais denso e mais complexo” (BRANDÃO, 2002, p. 26). Para tanto, é preciso legitimá-las como seres criadores.

Na escola, cenário que se entrecruzam o pensando e o vivido, se (re)produzem vivências e experiências. Muitas, construídas através do tempo, pois são elas que sistematizadas em conhecimento elaborado, se consagram nos infinitos temas de disciplinas, de conteúdos e outros fatores que envolvem as vivências. Na aula, há uma trama de enredos, cujas histórias nos conduzem para inúmeras possibilidades de sensações, entre mistério, fantasia, medo e alegrias.

Nos espaços das salas de aula os saberes se encontram, o heterogêneo, o múltiplo, a diversidade cultural. Se por esta razão a escola ou a sala de aula é um lugar de possibilidades, a educação se constitui “em uma prática de intertrocas do sentido através do saber, em todos os seus planos, em todos os seus níveis, em todas as suas dimensões situada dentro e fora dos recantos da escola” (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Desta forma, a educação está para além do ensino que acontece dentro de um prédio qualquer chamado escola. Por estar além dos muros da escola, o educar se configura também para além do domínio da leitura e da matemática. Produzir

cultura sobre essa ótica não é apenas dominar letras e números, isso se contradiz ao que muitas escolas praticam, sobretudo, na modalidade da educação infantil.

Nesta perspectiva, Brandão (2002) critica a educação oferecida às crianças criadoras, sobre o equívoco do que se entende quanto o ser criador. Enganam-se aqueles que pensam na criação vinda acompanhada de inúmeros objetos e símbolo.

A escola determina que as crianças e adolescentes devem ser criativos, quando à ela, falta-lhe criatividade.

O que culmina na repetitividade e na falta de imaginação tanto dos alunos quanto da própria escola. As atividades que mais poderiam propiciar a criatividade, chamadas de extra curriculares, em que pese as situações de experiência, se tornam uma a mais dentro do currículo, dada sua obrigatoriedade e reducionismo.

Diante destas questões, há uma negação dos direitos das crianças conquistados historicamente, ainda que estes direitos sejam equitativos, visto que, “chegam até elas de forma desigual para a infância, pobre, negra, dos campos e periferias,” (ARROYO, 2013, p. 181).

As práticas que chegam para as crianças da educação infantil trazem a falta de criatividade, de conhecimento das especificidades do que é ser criança e do que é a infância, do que seja a educação infantil. Logo, a escola se distancia de suas experiências, da sua vida real e rotineira. Desconsidera deste modo, o desenvolvimento de meninos e meninas onde ocorre as interações traçadas com o meio em que vivem e suas relações sociais na comunidade.

Com isso, o exercício da criatividade tem sido tomado como um ato transgressivo, que ocorre fora do controle do adulto e longe dos espaços institucionalizados.

Há um engano por parte da escola quando acredita que o discurso do “fazer por conta própria”, revela a criatividade dos meninos e meninas, quando o que se tem notado é o inverso. Já foi mencionado que a escola dá as costas para a criatividade infantil e tem se constituído como transgressiva aos valores e saberes das crianças.

Ao buscar para seu controle e domínio, as experiências da criatividade, a escola tem assumido o risco de extingui-las. Invadir esses domínios que ainda são livres da experiência infantil, submete às regras e interesses da escola, destrói a arte e “que em nome da criatividade impedem o curso da experiência autônoma que é a

condição de o próprio ato criativo ser realizante e socializador” (BRANDÃO, 2002, p. 182).

Frente a esta situação, que limita a criação da criança e do adolescente, se faz necessário que se recupere e devolva o sujeito à sua condição de criador, em seu mundo de saber e cultura. É preciso recolocar na cultura local, as crianças na relação com o trabalho, com as brincadeira, nas interações com a realidade onde vivem. Nisto, Brandão (2002, p. 185) sinaliza que é indispensável:

Conhecer não apenas o mundo cultural da criança (o que já seria muito oportuno), mas a vida da criança e do adolescente em seu mundo de cultura. Examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho. Conhecer como diferentes categorias de sujeitos da escola interagem com seu meio social fora dela: em que situações vivem experiências significativas de aprendizagem; como organizam formas próprias de uma cultura etária e como incorporam ativamente a uma cultura de classes as suas próprias criações linguísticas, simbólicas, comportamentais, artísticas.

Partindo desta premissa, que a criança é criadora e partícipe de sua cultura, a escola, mundo cultural onde crianças e adolescentes se encontram e congregam posições diferentes e opostas de participação. Nas observações de campo, do dia a dia de sala de aula, em meios a tantas regras estabelecidas, encontramos crianças transgredindo e desafiando os tempos da escola que são diferentes dos seus.

Notamos em situações triviais da produção de desenho orientado, que as crianças resolviam burlar os encaminhamentos dados pela professora e resolviam fazer aquilo que a imaginação lhe possibilitava, em seu tempo e sua própria criação.

Outro exemplo foi visualizado nas rodas de conversa, onde as crianças aproveitavam a ocasião para sair do seu mundo solitário, criado pela barreira material de um jogo de cadeira individualizada.

Nesta hora, sempre havia movimentação dos objetos e das crianças, uma vez que elas aproveitavam as cadeiras menores para enfileirá-las umas atrás das outras, representando um imenso ônibus cheio de passageiro (Diário de campo, 2016). Dessa forma, Brandão (2002, p. 185) busca:

[...] compreender que, por outro lado, as próprias relações entre a escola e o universo próximo de vida social e cultural da comunidade envolvente, não são regidas por consenso e integrações; há, de parte de pais e alunos, por exemplo, símbolos, gestos, intenções que misturam a aceitação e a desconfiança, a participação e a recusa.

A recusa, no contexto escolar da pesquisa, se apresenta nas vozes de pais e crianças quando negam as atividades de pintura, pois querem mesmo é

ensinar/aprender/as letras e números (Diário de campo, 2016). Introjetados na função da escola, até mesmo para os pequeninos é o de ensinar as letras e os números, esquecendo-se que as crianças não deixam de ser seres tão misteriosos porque entraram para o mundo da escola.

Nestas circunstâncias, Arroyo (2013) informa que há um território de disputa da infância nos sistemas educativos que atinge todas as crianças de 0 a 10 anos. Reduzir a infância à condição de alunos, Pré-escolar ou escolar é algo perverso de negação dos direitos para viver à infância, respeitando o tempo de formação de cada um.

O campo do currículo, território em disputa por reconhecimento da criança, tem caminhado de forma lenta, sobretudo, quando se trata do Pré-escolar e Ensino Fundamental. Levando em conta a questão, questiona-se como o sistema educacional pode respeitar a criança, se desde cedo a ela é imposto o domínio de habilidades leitoras?

Frente a esta indagação, o trecho a seguir aponta que não se trata de negar as habilidades nos currículos, no entanto, é preciso questionar a organização curricular atual, visto que, ela reduz e homogeneiza as crianças como se todas aprendessem em um só tempo e da mesma maneira. Arroyo (2013, p. 189) diz que:

A organização dos tempos de ensino-aprendizagem não respeita a especificidade de seus tempos de aprender, de socialização, de descobertas, de ação. A organização segmentada, linear, rígida do que aprender e como ensinar-aprender-avaliar se choca com os processos mentais próprios de mentes infantis.

Por este entendimento, questiona-se se as referências para enquadrar as crianças nessa linearidade do tempo que até os oito anos elas devam ter adquirido as habilidades leitoras, quando se afirma que esse tipo de organização desrespeita os tempos individuais das crianças?

Arroyo (2013) corrobora que a prova mais contundente desse desrespeito, se materializa nos altos índices de reprovação-repetência no Ensino Fundamental e isso é mais cruel com as crianças de classes populares, pobres, negras, do campo e das periferias.

Ao nominar as crianças Pré-escolares, de 4 a 5 anos, o termo vem geralmente acompanhado de preparação para o Ensino Fundamental. Isto se comprova em muitas narrativas docentes, quando os professores do 1º ano do Ensino Fundamental cobram dos professores de Educação Infantil o ensino de letras

e números. Estes professores (Ensino Fundamental), quando veem que as crianças não dominam o sistema alfanumérico julgam os professores (Educação Infantil) de “matadores de aula”, dizem que não sabem ensinar e as crianças de não saberem nada – apenas brincam. Diante dessas negações preconcebidas, Arroyo (2013, p. 193) pontua que é possível conferir:

Ainda persistem visões que ignoram a especificidade e diversidade de vivências desse tempo humano, de formação plena, que ignoram suas identidades e diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território que desde criancinhas vão construindo na família, no parentesco, nas sociabilidades de rua, de gênero, de raça, de origem.

Tais afirmativas traduzem que as práticas escolares para as crianças significam em sua maioria, a possibilidade de estudar e aprender, pois elas olham para a escola como um espaço interativo, não apenas para brincar, mas para estudar e interagir com outros saberes e outras crianças.

O brincar no contexto escolar, passa a ser visto, mesmo na educação infantil, como a brincadeira que é a principal linguagem da criança. Como algo não prioritário, apesar de ver que o brincar e a cultura lúdica se manifestam em diferentes falas, que se desenrolam no espaço da sala de aula. Neste sentido, quando a pesquisadora perguntou o que as crianças gostavam de fazer na escola e na sala de aula, suas falas apontavam para algumas práticas e brincadeiras assim:

Eu gosto [...] de tudo. [...] As vezes eu gosto de brincar, as vezes eu gosto de estudar, as vezes eu gosto de pintar...as vezes eu brinco com as coisas da escola...os brinquedos que tem na sala (E. A, 5 anos);  
De boliche... de qualquer coisa...brinco com todos (e aponta o dedo para cada um) (E.A, 5 anos);  
De correr (S.S, 4 anos);  
De assistir (R.R, 5 anos);  
Eu gosto de brincar de brinquedo [de boliche com a Elisangela (E.A, 5 anos);  
De boliche com o Alan, de pega pega, de passar por baixo da mesa, de escapar dele, de escapar do Jamerson... de tudo que a gente consegue fugir. Quando ver o Jamerson vem correndo em cima de mim e eu passo embaixo da mesa...ai depois ele me paga (C.S, 5 anos);  
Eu gosto de brincar de ônibus, que é lega (L.S, 5 anos);  
De amarelinha com a Joice. Agente brinca assim, ó ... (levanta e fica em um pé só, assim, ó depois com dois, com um, com dois) (A.A, 4 anos)  
De pira esconde com o Filipe... agente corre... eu tenho que ficar calado em baixo da cadeira pra ele não me ver (M.C, 4 anos);  
Eu gosto de fazer pintura (S.S, 4 anos);  
Eu gosto de desenhar (D. R, 4 anos);  
Gosto de colar coisa no meu caderno (A.S, 5 anos);  
Eu gosto dos meus amiguinhos [...] (M.P, 5 anos)

Estes entre outros brincadeiras na cultura escolar, possibilitaram elencar os elementos que mais chamaram atenção e que se desenvolvem dentro da sala de

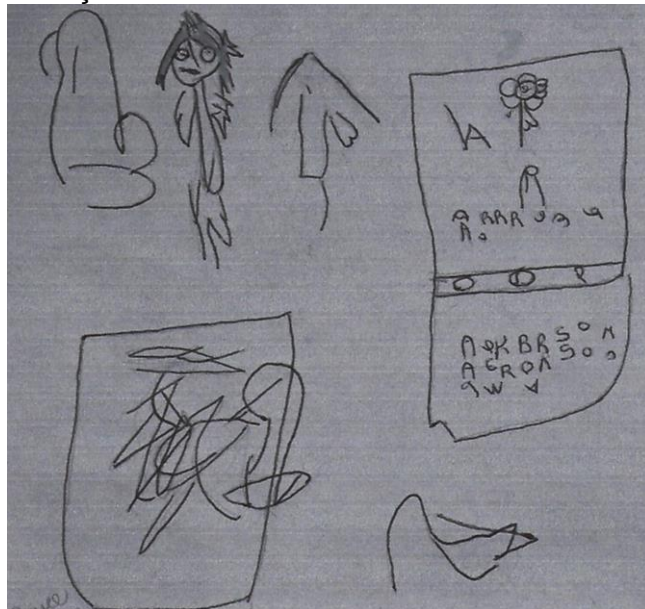
aula como, **a cultura e educação** a partir das preferências infantis reafirmadas no gostar de estudar e de escrever. Da **cultura escolar e do brincar**, quando tomam as coisas da escola (jogos, quebra-cabeça) e transformam em diferentes objetos lúdicos. Por fim, da **Educação e socialização** estabelecidas a partir de brincadeiras coletivas, como o de ônibus ou de cavalinho.

#### 4.2.1 Cultura e educação: *Na minha escola gosto de fazer letras no meu caderno* (M. C, 4 anos)

“Eu gosto de fazer letras no meu caderno” dizia uma criança “chupando” um pirulito, em uma manhã nublada de Abril, quando em uma das rodas de conversa perguntou-se o que eles gostavam de fazer na sala de aula. Outra criança repetia, “eu gosto de estudar” (M.C, 4 anos).

Esta, entre outras falas revelam que as crianças mesmo em idade Pré-escolar, interagem com a escola na forma de buscar o ensinamento das letras e números, conforme indica a produção infantil sob a escola (Figura 16).

Figura 16- Significado da escola para a criança



Fonte: Aviz, 2016

No entanto, esse desejo revela a vontade do adulto, que por trás orienta as crianças para exigirem de sua professora, atividades de escrita no caderno (Diário de campo, 2016). Este desejo induz até certo ponto, a professora para mandar semanalmente, atividades de escrita para justificar que as crianças não estão na escola apenas “brincando”, mas aprendendo a conhecer as letras e os números.

A Linguagem Escrita e a Matemática no contexto da educação infantil, são fundamentais para a apreensão do conhecimento das crianças. As próprias DCNIs orientam para que as crianças devam vivenciar “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais, e ainda devem interagir com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 48).

No entanto, o encontro da criança com a linguagem escrita e a matemática não pode ocorrer de forma mecânica ou baseada em métodos antigos de repetição, de exercícios prontos, mas por meio de diversas práticas pedagógicas que facilitem o aprendizado das crianças. O fato da criança estar em contato com a leitura e a escrita, não garante que todas elas leiam e escrevam autonomamente até os cinco anos.

Mas é um direito a elas assegurado, o convívio com diferentes práticas sociais de leitura, escrita e matemática. Reafirma o caráter não obrigatório da escolarização quando Oliveira et al. (2012) acrescenta que o objetivo desse segmento não é este, o de ensinar a ler e a escrever, o que não impede que isso ocorra muitas vezes, nas salas da Educação Infantil.

Estudar as letras e os números é um desejo surgido quando a criança percebe que a escola tem essa função, instruí-las. Há cobranças mesmo das crianças pré-escolares para estudar letras e números e como já reafirmamos anteriormente, esse desejo vem das falas com as quais as crianças convive. Geralmente são os pais os responsáveis em cobrar das crianças que na escola a professora tem que ensinar as letras e os números.

Ensinar competências de letramento e numeramento é tão forte que os discursos de pais e alunos da educação infantil nos leva de alguma forma, a posicionamentos sobre aquilo que acreditamos ser o melhor para nossas crianças.

As crianças desejam estudar letras e números, discurso introjetado dos pais em suas pequenas cabeças inocentes. Suas narrativas apontam que a escola tem que ensiná-las a escrever, conforme observado nas narrativas. Quando isso acontece, se legitima a escola, como a unidade oficial de transmissão de saberes. Sobre esse aspecto, Brandão (2002, p. 207) aponta que:

O mundo da escola, recebe oficialmente o título de uma unidade cultural de transmissão de saberes legítimos através de espaços, tempo, relacionamento, conteúdos programáticos e metodologias pedagógicas

adequadas aos fins formais, a escola na comunidade como várias outras unidades é também o lugar de encontro e desencontros entre pessoas, tal como várias unidades de relacionamento através de alguma proposta de trabalho e convivência.

Se percebe diante das narrativas das crianças, dos pais e professores, um desencontro sobre o verdadeiro papel da educação infantil, onde, de um lado estão as exigências de conteúdos programáticos que ensina noções de letramento e numeramento, do outro, os professores tentando legitimar a educação infantil como um lugar de interações, de diferentes linguagens, sobretudo, das brincadeiras.

Diante destas questões, parece oportuno refletir que os modos pessoais e interativos de se viver na escola, por meninos e meninas da educação infantil, trazem como prerrogativas as vivências da cultura escolar que se inter cruzam, se conectam com as outras dimensões e vivências interpessoais das culturas comunitárias.

#### **4.1.3 Cultura escolar e Brincar:** *gosto de brincar ... de qualquer coisa...de carro... de boneca... ah...com as coisas da escola (E. A, 5 anos)*

As crianças apontaram como uma das coisas mais prazerosas da cultura escolar, o brincar com as coisas da escola. As coisas da escola segundo a linguagem infantil, envolve um conjunto de objetos construídos e comercializados, dentre os quais merece destaque, os diferentes jogos didáticos, livros infantis e lúdicos da escola.

Dentre os comercializados estão, dominós, quebra-cabeça, caça-palavras e livros infantis. Os construídos artesanalmente são representados pelos boliches de garrafa pet, os quebra-cabeça artesanais, as trilhas para a amarelinha e alguns menos usados, como o bilboquê e o joga das argolas<sup>37</sup>.

Brincar com as coisas da escola representa a possibilidade de entrar em contato com os diferentes recursos, textura, imagens e sons, conforme se observa nas Figuras 17 e 18:

---

<sup>37</sup> A maioria dos jogos que encontramos na sala da educação infantil foram confeccionados ou adquiridos nos anos anteriores





grupos de duas ou três crianças. O que vale é a contemplação de estar diante de diferentes figuras, letras, cores, números e os bichos.

As crianças se deliciam no manuseio destes objetos, onde o tempo é apenas para os adultos, haja vista que elas mesmas, quando termina a aula, manifestam grande vontade de continuar brincando, com os blocos de madeira, pedaços de EVA e outros brinquedos.

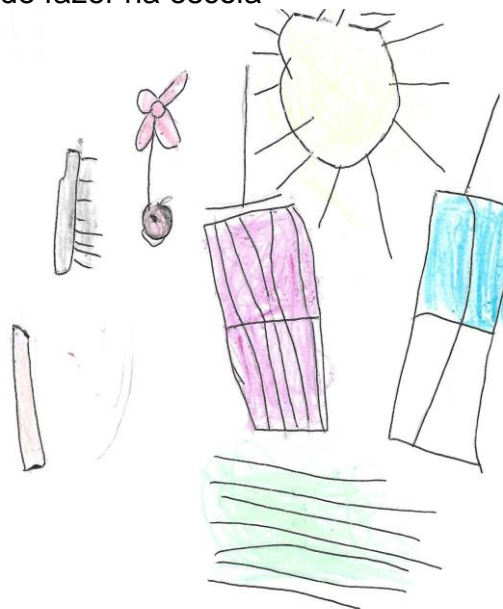
Ao construir formas de organização dos jogos, as crianças não estão tentando acertar ou atingir o objetivo principal, para qual o recurso foi construído, mas testando sua própria capacidade de construir cenários a partir dos objetos que tem acesso.

Em uma das produções de desenhos, cuja temática voltava-se para a escola e as coisas que as crianças gostavam de realizar, neste cenário, uma das crianças nos chamou atenção. Diferente das demais, ela não fez um desenho da escola conforme havíamos solicitado, mas mostrou suas preferências de pintura e de produção de desenho, conforme as Figuras 19 e 20:

Figura 19- Desenho de coisas que gosta de fazer



Figura 20- Coisas que a criança gosta de fazer na escola



Fonte: Produção de desenho, AVIZ, 2016

As Figuras 19 e 20 retratam a cultura do campo, a qual as crianças vivenciam. Logo, o desenho do gato, do chiqueiro onde o porco mora, da cobra, da bananeira do quintal, do sol e do girassol feito de pirulito, do lápis de cor, do capim do quintal, e da lagarta revela sua cultura e as interações com o ambiente escolar.

Sarmiento (2011, p. 46) destaca que a produção do desenho, mesmo que ele seja intitulado de “desenho livre”, “não deixa de constituir uma tarefa escolar condicionada pelo seu caráter compulsivo, pela estrutura do espaço-tempo em que se realiza, pelos tipos de materiais utilizados”.

Apesar de estar condicionada à diferentes fatores, como os apontados por Sarmiento, a escola, para as crianças é atrativa, por oferecer possibilidades às mesmas para manipularem cores, tipos de lápis e texturas. Cada folha de papel, da qual as crianças tem acesso, faz surgir desenhos que falam muito da sua cultura, do seu ambiente e das suas relações sociais na comunidade.

As interações que as crianças estabelecem com esses elementos, podem ser vistas como uma das principais mediadoras das crianças com o mundo (SILVA; SILVA, 2013). Isto é apontado por elas, quando na ocasião perguntou-se o que eram aqueles objetos? E a criança respondeu: “são coisas que gosto de fazer na escola” (Diário de campo, 2016). As “coisas” que esta criança gosta de fazer na escola, estão presentes no seu dia a dia e fazem parte do seu universo natural e cultural.

Com isto é importante frisar que os desenhos infantis, conforme Sarmiento (2011, p. 36) “correspondem a artefatos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto”. Tanto que suas produções trazem a concretude de sua vida, do lugar, dos animais com quem convivem. Incorporam muito bem, temas da cultura local.

Outra atividade usual e preferencial das crianças é o pintar desenhos. Uma atividade muito explorada na sala de educação infantil. Quando a professora entrega uma folha de papel em branco e um punhado de lápis coloridos, as crianças com muita imaginação fazem surgir de suas mãozinhas inspiradoras, desenhos e formas multicoloridas que dão vida à sala de aula.

Desenhos que em sua maioria trazem algo do lugar, como os que já apresentamos nesta pesquisa. São eles que compõe o que há de mais livre nas produções das crianças. Pintar desenho significa produzi-los à luz do que o real lhe possibilita. Sarmiento (2011, p. 55) corrobora com esta afirmativa dizendo que “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo”. O mundo dos saberes e da cultura local.

Este mundo, comporta incontáveis objetos desde os mais familiares, típico da cultura da criança onde ela vive até mesmo os imaginários, como a sereia. Fazer

e pintar desenho, possibilita às crianças, a internalização daquilo que vivem, sentem e pensam sobre o mundo, não é por menos que elas sempre nos surpreendem inserindo nas suas produções, o cachorro com quem convive, a galinha do quintal, o porco, o boi, o feixe de capim, as árvores do quintal onde brincam e exercitam os movimentos.

**4.2.4 Educação e socialização:** *Meus amigos na escola...tão brincando com a Amanda...com os outros amigos. Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do Jamerson (P. G, 5 anos)*

Uma sala de aula de educação infantil é um lugar privilegiado de relações, de trocas de experiências vividas na família, na comunidade ou em outros círculos de cultura mais próximos. A inserção e participação da crianças neste ambiente, além de colaborar na ampliação das interações, vai influenciar no desenvolvimento da própria identidade, que também é uma identidade coletiva.

Por ser um sujeito histórico social, constrói sentidos sobre a natureza, a sociedade, ou seja, crianças são criadores e produtores de cultura. A produção da cultura no ambiente escolar, pode ser compartilhada de diversas formas, no imaginar, fantasiar, narrar, experimentar, e no brincar, como se pode constatar na Figura 21:

Figura 21- Crianças brincando de cavalinho



Fonte: Observação, AVIZ, 2016

Foi na brincadeira de cavalinho e de ônibus, que presenciou-se situações que demarcam o campo das relações sociais estabelecidas entre meninos e meninas e entre a professora.

Assim, a criança por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009). E percorrendo sobre tudo isto que, no momento do recreio, as crianças se preparam para formar pequenos grupos no centro da sala, ao mesmo tempo em que estão a comer alguma coisa, pois mesmo quando não tem a merenda escolar, cada pai se responsabiliza em mandar para a escola, a merenda do seu filho.

A formação dos grupos geralmente é feita aos pares ou em trio. Em seguida é possível ver uma criança sendo montada por outra, rindo e se preparando para o “galope”. As narrativas mostram o “brincar de cavalinho” a partir de uma sequência de imagens que foram expostas na sala de aula e que fez surgir falas importantes sobre esta brincadeira:

Olha Jamerson...tu de cavalinho  
 Olha aqui tu (risos)  
 Né tu?  
 Não  
 O Mikael tá levando o Jamerson pra Darlene oh  
 Ela tá te esperando oh (risos)  
 Cadê?  
 Aqui oh  
 Olha aqui a Darlene esperando o cavaleiro saindo ()  
 Com a Darlene  
 O cavaleiro  
 E olha aqui o cavalo oh  
 Olha o Gabriel...olha  
 Meus amigos na escola...tão brincando com a Amanda...com os outros  
 amigos  
 Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do Jamerson  
 ... é assim oh (a criança se abaixa e mostra a posição do brincar de  
 cavalinho)  
 O Luís e o Mikael brinca de cavalinho comigo.

Este tipo de brincadeira acontece, como já se disse anteriormente, no horário do recreio. Para Delalande (2011, p. 61) “o recreio da escola pode ser analisado como uma micro sociedade, no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar de integração numa brincadeira”.

Uma criança de melhor porte físico fica na posição de cavalo, espera para ser montada. Quem monta o cavalinho é outra criança, de preferência menor. Ao subir na costa do cavalinho, segurando-se pelos ombros começa os “galopes do cavalo”.

A criança que monta, tem que tentar se equilibrar e não escorregar da costa do cavalo. Nesse tipo de brincadeira, há regras estabelecidas entre os pares cavalinho/cavaleiro sobre os movimentos e sobre a escolha do próximo participante a montar. Sobre esta divisão de papéis Delalande (2011, p. 70) diz que a “distribuição de papéis na brincadeira cria relações de dependência entre os jogadores e constrói uma ligação de solidariedade entre as crianças que a superam, partindo da atividade lúdica.”

Diante do consentimento, os cavalinhos, em certos momentos são montados por mais de um cavaleiro, no entanto, eles tem a liberdade de escolherem por quem querem ser montados. Quando é outra criança que monta sem a devida permissão, eles revidam se negando a ficar na posição de cavalos. A troca de cavalos se dá entre grupos diferentes desde que haja a aceitação entre as crianças participantes da brincadeira.

Brincar de cavalinho, uma cena frequente, onde os meninos ficam na sala ampla explorando a força do próprio corpo, reforça que a brincadeira, mesmo simples, estabelece regras, pois em nenhuma hipótese a criança que representa o cavalo quebra as regras e se comporta como tal. É ele, na condição de cavalo, que reafirma o desejo de ser montado ou não pela criança que está na fila.

Nesta brincadeira, meninos mais fortes fisicamente aceitam o desafio de serem os cavalos, pois o cavalo é aquele que tem a missão de carregar em seu “lombo” uma carga humana. Ao serem montados, as crianças que recebem a denominação de cavalos, andam de um lado para outro, se movimentando e treinando o equilíbrio do montador.

Em certos momentos levantam as pernas traseiras como se fossem dar coices e a criança que está em cima do cavalo tem que segurar forte para não cair. Risos altos e constantes permeiam a brincadeira do cavalinho. Entre algazarras e regras, acompanhadas de reivindicações, trocas e negociações, as crianças vão construindo suas identidades na escola.

Outra experiência que se manifesta na sala de aula, é o brincar de ônibus, requer das crianças imaginação, organização, liderança, companheirismo e solidariedade. Nos episódios em que registra-se o brincar de ônibus, há a presença da realidade e da fantasia. A realidade é empregada quando a criança traz para acena o ônibus, tão frequente para aquelas que dependem dele para chegar à escola.

O ônibus é formado por cadeiras de plásticos coloridas em vermelho e azul, leves e resistentes, são os objetos que se transformam em um grande ônibus cheio de passageiros e são elas também as mais exploradas na sala de aula, sobretudo, ao término da aula, quando as crianças ficam apenas aguardando os pais virem buscá-los (Diário de campo, 2016), conforme mostra a Figura 22:

Figura 22- Crianças brincando de ônibus e moto



Fonte: Observação, AVIZ, 2016

Dirigir o ônibus pode ser a fantasia ou o desejo de quem sabe ser um dia, ter como profissão a de motorista. Sobre este aspecto Vygotsky (2007, p. 109) aponta que a “criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados”, esse mundo é o que chamamos de brinquedo. O brinquedo na brincadeira do ônibus são as cadeiras coloridas da sala de aula.

O episódio começa com a fala de uma das crianças “a Darlene vai dirigir. Não, eu dirijo...hum...hum...hum (J.M, 5 anos) Atropelou um piqueno” e aos poucos as cadeirinhas vão se transformando em um grande ônibus nas cores azul e vermelho. Sentadas nas cadeiras segurando o lanche, as crianças mostram sua satisfação de ser um passageiro. Esta satisfação é apreendida a partir dos movimentos das pernas que estão a balançar de um lado para o outro.

Mais uma vez, o ronco do motor do ônibus chama atenção, hum, hum, hum e de repente surge outra fila menor ao lado da maior. Era uma moto e a motoqueira

convida “bora comigo, a moto é mais rápida” (J. S, 5 anos) e arrança de uma só vez hummm...hummm, competindo com o ronco do ônibus que também imita o mesmo barulho, hummm, hummm. No meio de muitas falas, uma das crianças pergunta:

- Pra onde tu quer ir?

E ele mesmo responde:

- Pra Belém.

E de repente o motorista chama atenção dos seus passageiros:

- Chegou em Tracuateua Luís (J.M, 5 anos)

Nesta competição, entre o ônibus e a moto, esta última se mostra mais convidativa, pois seu ronco é mais forte e o assento do passageiro é melhor, haja vista que é feito por uma cadeira normal do tipo utilizada pelas crianças para estudar, diferente das cadeirinhas infantis.

Aos poucos, todas as crianças que estavam no ônibus começam a migrar para a moto. Em um gesto frustrado o motorista do ônibus se levanta e começa a recolher todas as cadeirinhas, colocando-as uma sobre as outras e senta em uma delas e fica olhando a moto em movimento. O olhar é triste e frustrado.

Depois de um longo tempo, ele consegue se juntar a motoqueira e com muita alegria colabora junto com a outra motorista para que o ronco do motor da moto fique cada vez mais forte. Nesse momento, a brincadeira é interrompida pela presença de alguns pais que foram buscar as crianças, chamando-os de volta à realidade da despedida e do retorno para casa.

Este trecho mostra como é o brincar de ônibus na escola, onde qualquer objeto que se aproxime do universo infantil, pode ser um brinquedo ou virar uma brincadeira. Elas estão agasalhadas quase que esquecidas pela presença das cadeiras maiores em um cantinho junto com outros objetos, mas a todo instante chamam atenção das crianças, seja na hora da roda de conversa, na hora do audiovisual ou na hora do recreio.

Brincar de ônibus significa transformar pequenas cadeiras em um enorme ônibus colorido, onde os passageiros devem sempre obedecer as ordens do motorista. Sobre esta transformação de um objeto em outro, Vygotsky (2007, p. 114) aponta que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”. Objetos são significados pelas crianças a partir de sua ação e imaginação, tanto que as pequenas cadeiras se transformaram em um ônibus, ou mesmo uma moto, como foi observado em um dos episódios.



No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, ou seja, 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 ideias e não pelos objetos (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Quando as crianças cotidianamente, organizam as cadeiras plásticas em um grande enfileiramento estão transformando o objeto em um brinquedo para se iniciar uma brincadeira. Este ato de permitir que algo vire um objeto lúdico, se ampara nas contribuições de Benjamin (2009, p. 107-108) quando diz que:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas [...]

Nos momentos da brincadeira, houve situações de diálogo, negociação e até rejeição. Quando uma das crianças diz “a Darlene vai dirigir” e a outra se manifesta dizendo “não, eu dirijo, se percebe uma negociação, pois ninguém do grupo contraria o desejo destas crianças. Quando o ônibus está totalmente formado, com o motorista e os seus passageiros, chega uma outra criança tentando “entrar” no ônibus e o motorista “espera” para subir.

Na hora da brincadeira há momentos de rejeição também, quando o motorista impede a entrada de uma criança, dizendo – “sai daqui” ou quando outra criança tenta ocupar o lugar do motorista e começa uma cena de empurrões até que o motorista de fato consegue se manter no seu lugar e a outra criança desiste da vaga e vai embora sentar-se, aborrecido.

As crianças que não conseguem assumir este lugar tão privilegiado de motorista na brincadeira, buscam outras alternativas para experimentar esta profissão. Tanto que elas em pequenos grupos ou mesmo sozinhas constroem seu próprio ônibus, bem pequenino, formado por apenas duas cadeiras.

No entanto, embora haja encrencas dentro do grupo de brincantes, a prática da brincadeira dentro da sala de aula é constante após os “compromissos” de horário escolar. As crianças, soltas e livres, dão asas à sua imaginação e naquele momento único, se esquecem que são “controlados” por um adulto, criam e materializam suas próprias fantasias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar nos labirintos infantis para conhecer aspectos da cultura local e escolar foi difícil. Em muitos momentos indagava, conseguiria esta pesquisadora dados suficientes para a pesquisa? Estas indagações permitiram que reelaborasse as estratégias metodológicas, acrescentando ou buscando novos caminhos, como os que foram feitos quando os primeiros dados iniciais começaram a emergir das vozes das crianças do campo.

Reinventado estratégias como, a narrativa temática sugerida pela banca de qualificação ou construir formas de agrupamento para chegar mais perto desse universo cultural, permitiram qualitativamente, conhecer a infância ribeirinha/extrativista e a cultura dos grupos etários de 4 e 5 anos de idade, de uma escola localizada nos campos de Tracuateua/PA.

De tal maneira que, partimos do pressuposto do campo da Sociologia da Infância, quando orienta que as pesquisas devem evidenciar as vozes silenciadas pela história, uma vez que elas tem sido tratadas marginalmente nas políticas e nas pesquisas quando tomam as vozes do adulto para dizer o que a criança faz, pensa e sente. O adulto cala a criança!

Ouvir as crianças significa considerá-las como sujeitos ativos e participantes nas escolhas e nas decisões. Assim, a partir da aceitação pelo grupo infantil, procurou-se por elementos que configurassem a cultura local e escolar, a partir dos que elas veem e significam, tornando-as visíveis e protagonistas, tanto na produção quanto na socialização do conhecimento.

A Sociologia da infância a partir dos estudiosos como Corsaro e Sarmento tem apontado que as crianças produzam a cultura local, que se integra e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos cujo contexto, elas estão integradas. É neste caminhar, cercado por rios e matas, que nossos olhares se debruçaram para captar os significados construídos coletivamente pelas crianças do campo.

Chegar ao universo infantil camponês, foi uma das viagens mais prazerosas e fascinantes que realizamos. Mesmo com os desafios encontrados como as estradas esburacadas e empoeiradas, a falta de transporte, as chuvas fortes do início do ano.

Foi nessa viagem que chegamos perto da cultura camponesa de meninos e meninas, ao mesmo tempo que rememoramos a nossa infância marcada pela falta de recursos materiais, mas abundante de brincadeiras, de liberdade, de amizade, de solidariedades. Conhecemos a partir de outras lentes, o que é ser criança no campo, o que elas fazem, como vivem, do que brincam e como constroem significados para a cultura local e escolar.

Os elementos que fazem parte da cultura local de meninos e meninas da educação infantil dialoga com o trabalho, com o lazer e com o imaginário. Crianças que vivem no campo desde cedo, estão imersas nas práticas de trabalho, na pesca, na agricultura ou nos afazeres domésticos. A participação ocorre de forma voluntária e não impositiva, pois mesmo na produção da materialidade da vida, as crianças experimentam situações lúdicas, como o “correr na roça com o pai, o brincar com a sereia no rio, o prazer de segurar o saco com o peixe”, brincar de ônibus ou de bicicleta na escola ou no espaço doméstico. É prazeroso.

Acompanhar os pais na pesca ou no roçado é um ato solidário e colaborativo, que consolida as experiências adquiridas entre gerações. Se constitui na relação parentais, próximos, entre mais velhos e mais moço ou entre companheiros de trabalho. Sem dúvida que estas experiências colaboram para a efetivação de aprendizagens e que nas linhas sucessórias, mais tarde é a criança que terá de realizar. E assim, a cultura conforme respalda Freire (1967) nasce desse esforço criador, pois ela é resultado do trabalho que as sociedades humanas tem feito para transformar um mundo onde tudo é possível.

Neste transformar o mundo, a criança ribeirinha experiencia aprendizagens orientadas por outros sujeitos do seu vínculo afetivo. Tanto que elas sempre estão em busca de estreitar os laços com seus parentes mais próximos, seja em uma brincadeira arquetípica, de pira se esconde ou em andar de bicicleta. Estas duas atividades, representam a manutenção das brincadeiras de outros tempos, atravessa passado e presente, (re)laborado pelas continuidades e mudanças que o tempo e a cultura se encarregam de fazer.

A experiência desses brincades cruzam diferentes tempos e lugares, passados, presente e futuros, marcados ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mudança encarnada via criação infantil. E isto muitas vezes frustra o adulto, pois muitos olham para essas brincadeiras com os olhos de outrora, como os

que fizemos quando as falas das crianças que chegaram até nos mostravam preferências em andar de bicicleta. Foi um momento que questionemos a capacidade da criança guiar uma bicicleta. Foi também o momento que desmitificamos que a vida no campo, hoje é uma vida desprovida de recursos materiais.

Em outros tempos, talvez fosse pouco provável que as crianças campesinas tivessem uma bicicleta para andar, mas hoje, com as mudanças decorrentes da incorporação de novas atividades produtivas é possível que o filho do agricultor ou do pescador tenha uma bicicleta.

Os sujeitos do campo tem reafirmado outras identidades, não mais romantizado, pauperizados, mas de sujeitos emancipados. Legitima-se a partir das lutas do MST e de outros movimentos, o homem, a mulher, a criança como sujeito ativos e de luta por território, terra, espaço. Nesta luta cabe também o lugar de sua imaginação, visto que ajuda o homem a humanizar-se. Humanizar-se, conforme afirma Teixeira (2014), significa reconstruí em si e por si, com os outros do seu grupo, as características históricas da humanidade.

Desta forma, a imaginação age como um lugar onde tudo é possível. Foi nessas vozes que o impossível se tornou possível, que uma criança construiu laços afetivos e dialógicos com um ser místico que habita as mentes brilhantes dos seres de pouca idade. Adentrar nos rios da comunidade e encontrar uma “sereia bonita que tem rabo de peixe”, nos instiga a querer ir além nessa viagem.

Uma viagem cheia de encantos e mistérios que nos deixa maravilhados em querer fazer uma escuta atenta para compreender que a sereia é muito mais que um ser das profundezas da imaginação infantil, mas uma amiga e confidente. É com quem a criança partilha seus segredos, suas dúvidas e certezas.

A cultura nesta situação, atua como mediadora na construção de novos significados, uma vez que envolve não apenas os produtos construídos pelas sociedades humanas, mas a tessitura das sensações, dos sabores, dos sentidos e significados socializados pela criança nos grupos em que se inserem. Quando a criança narra, sequencialmente, a história da sereia está compartilhando com as demais crianças uma experiência inusitada, está produzido e reproduzindo cultura.

O campo dos significados, da cultura escolar que as crianças vivenciam na instituição de educação infantil, se conectam com as vivências na comunidade ou na

família. E são elas que vez ou outra, estão impressas nos atos e ações das crianças, como por exemplo, a cultura e a educação sob a ótica que a escola, mesmo para crianças em idade Pré-escolares é para ensinar as letras e numerais.

Neste aspecto, a educação como cultura é uma educação que se alimenta daquilo que se concebe como escola. As crianças da educação infantil desde pequenas são orientadas a olhar a escola como o lugar de aprendizagens voltadas para a escrita e para a matemática. Tanto que suas narrativas evidenciam a professora com as práticas de colocar nos cadernos atividades de reprodução da escrita com o sistema alfanumérico.

O que estamos justificando é esta imposição por parte dos pais, mas que ganham admiradores mais fortes, neste caso as crianças, que secundariza as especificidades da educação infantil. A educação, nesta perspectiva é entendida como preparação para o ingresso no ensino fundamental. Para as crianças da educação infantil, o eixo norteador das práticas educativas são as interações e as brincadeiras. Porque os brincares foram os que mais estiveram presentes em suas narrativas.

A cultura do brincar para as crianças da turma, nasce de situações pedagógicas que são ou que estão no ambiente escolar. Por exemplo, as atividades de pintura e produção de desenhos, a exploração dos jogos de frações, os quebra-cabeças, estes recursos são facilmente transformados em brinquedos e se desprendem dos ensinamentos para os quais foram construídos.

Deste modo, o que a criança deseja é explorar as cores do jogo de frações, a textura dos jogos de pino, a paisagem dos jogos de quebra-cabeça ou simplesmente nas formas, linhas e cores que o lápis marca na folha de papel em branco. Mesmo que a pintura e o desenho adquiram uma conotação lúdica.

E foi nessa escuta atenta, que se chegou a esta reflexão. Ao estar diante de uma folha de papel em branco e um punhado de lápis coloridos, as crianças experimentam sensação de prazer, pois a cada rabisco vem a criação, a imaginação, o espanto e a alegria. Alegria de construir aquilo que é só seu, como o animal de estimação, o quintal de sua casa ou o seu brinquedo favorito, imbricados em seu cotidiano.

De repente o riso vira o espanto, pois o desenho sobre a família ou o grupo social revela que faltou alguma coisa na cena. Faltou a criança se incluir como

membro desses grupos. É quando busca reconstruir seu lugar, a borracha torna-se uma aliada para garantir que ninguém fique de fora. É uma algazarra de aprendizados.

Ficar de fora em uma situação de brincadeira, de outras atividades é muito frequente para as crianças que se encontram na educação infantil, ao mesmo tempo em que, gera muitos conflitos, como as que presenciamos nas situações na brincadeira do ônibus ou do cavalinho. Porém, no decorrer das brincadeiras vão negociando e se acertando.

As crianças que participaram da pesquisa estão sempre em busca do seu espaço, seja na costa de uma cavalo, na margem do rio conversando com a sereia, pedalando a bicicleta ou em uma cadeira grande de motorista. A disputa por estes espaços garante uma rede de negociações para saber quem vai ser a personagem principal ou o protagonista do brincar, neste caso, ganha a criança que mais sabe se impor como líder da turma.

Ocupar um posto de liderança tão importante como este, implica que todos, mesmo os que não concordaram na escolha dos seus líderes, vão seguir as regras coletivamente estabelecidas, caso contrário, ficarão de fora da brincadeira. Assim, será possível perceber que mesmo nestas situações, como as que se presenciou na sala de aula, se constroem relações sociais, mediadas por regras cuidadosamente construídas, isto é cultura, pois envolve sentidos, construção de regras e valores socialmente elaborados.

Ao trazer estas questões que envolvem a cultura local e escolar, faz-se reflexões sobre o que as crianças podem ser, o ponto de partida para que elas sejam protagonistas de suas ações. Construir outros percursos, a partir das evidências que aqui se apresentou pode colaborar para que, a educação infantil no campo seja de fato uma garantia de direito efetivado. Dito isto, será fundamental considerar algumas questões reflexivas como:

- 1) Legitimar as crianças da educação infantil como sujeitos narradores de experiências ricas em conteúdo culturais;

- 2) As ações pedagógicas dos professores da educação infantil devem partir da valorização da cultura local. Pois é necessário considerar as práticas produtivas como, a agricultura, a pesca, a pecuária como elementos definidores desta cultura;

3) Será essencial que as Secretarias Municipais de Educação ofereçam cursos de formação continuada para professoras e professores que atuam na educação infantil nos contextos camponês. Neste aspecto, levantou-se junto a SEMED, que a Rede Municipal de Tracuateua tem apenas quatro professores formados em cursos de especialização na área, isto reflete no trabalho pedagógico, uma vez que, a maioria se diz desconhecer as especificidades da educação infantil;

4) Outro ponto que chama a atenção é que esta falta de formação se revela ainda mais problemática, sobretudo, quando se volta ao atendimento de crianças no campo. Os professores que participaram dos diálogos com a pesquisadora, durante o período da pesquisa, se dizem desconhecer qualquer referência legal sobre a educação infantil no campo. Desta maneira, sugere-se que as instituições poderiam inserir dentro das suas ações, acompanhamento mais intenso para estes professores, pois muitos são iniciantes na carreira ou acadêmicos de Pedagogia;

5) Sugere-se ainda, que os projetos construídos para atender a educação infantil devam surgir das próprias inquietações e curiosidade das crianças. O que não se pode aceitar é que a criança, como sujeito de direito, tenha sua presença de vez e de voz, negadas pela escola. É fundamental o exercício da escuta. Quando a criança diz que deseja uma escola mais bonita, não está falando apenas da estrutura física, mas da organização dos tempos e espaços, da proposta pedagógica que elas vivenciam, da falta de recursos, sobretudo, da falta do brincar sem ser regulado pelo tempo.

Portanto, além da contribuição teórica que este estudo teve, considera-se que este, foi de fundamental importância para dar visibilidade às experiências das crianças do campo, em situações de brincadeira e de interação social. De modo que, estas experiências não se esgotam neste trabalho, mas abrem perspectivas para novas investigações na Educação Infantil no/do Campo, visto que, permitiu e permite conhecer o que fazem em seu dia a dia, suas preferências de brincadeiras nas atividades pedagógicas. Permitiu ainda, conhecer o lugar que elas ocupam na comunidade e na escola, com suas produções e brincadeiras culturais.

O lugar, que na comunidade é marcado pela inserção nas práticas de cuidado e trabalho, que na escola ainda é secundarizado pelas exigências e formalidade de um tempo fidedigno, na cronologia das horas, estabelecidas para as

atividades pedagógicas de leitura e escrita, para o recreio e uma vez ou outra para as brincadeiras. Por estarem regulados pelo tempo e pelas regras, as crianças acabam transgredindo e desafiando a própria organização da escola, nos brincares de cavalinho, de ônibus e com as coisas da escola.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Dário Dantas do. et al. **Campos e florestas das bacias dos rios Atua e Anajás, ilha do Marajó**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005a.

AREHART, Deise; DALMAGRO, Sandra Luciana. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiências educativa do MST. In: ARROYO, Miguel G; LOPES, Maria dos Anjos; SILVA, Mauricio Roberto da. **Trabalho e infância: exercicios tensos de ser criança: haverá espaços na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flakman, 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO Miguel Gonzáles. Apresentação. **Currículo: território em disputa**. 5 Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

ARROYO Miguel Gonzáles; CARDART Roseli; MOLINA, Monica Castagna. Apresentação. In: In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo** (orgs). 5. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011, p. 7-18.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf)>. Acesso em: 9 Mai, 2016.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo** (orgs). 5. Ed. Petropolis, RJ, Vozes, 2011. Cap. 2, p.66-86.

\_\_\_\_\_. **Curriculo, território em disputa**. 5 Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petropolis, RJ, Vozes, 2014.

Aviz, Fernanda Regina Silva de. **Os diferentes tipos de usos da terra na região dos campos naturais de Tracuateua – PA**. Trabalho de Conclusão de curso em

Tecnologia em Gestão Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Bragança, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, V.21, nº Esp, p. 299-315, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <[www.Online.Unisc.Br/Seer/Index.Php/Reflex/Index](http://www.Online.Unisc.Br/Seer/Index.Php/Reflex/Index)>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. Oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo** / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. 1ª Ed. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-92.

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

\_\_\_\_\_. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Caderno de pesquisa**, v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf)>. Acesso em: 23 Agos. 2015.

\_\_\_\_\_. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 1 Jun, 2016.

BRASIL, **Lei 13. 005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educa o. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 Nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 34 Set. 2015.

BRASIL.. **Resolução CNE/ CEB 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf)>. Acesso em: 2 Fev. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 8.068, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 2 Mar. 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 Jan. 2015

BRASIL. **Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Disponível em: <[www.pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_86\\_01022013.pdf](http://www.pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf)>. Acesso em: 23 Out. 2015.

BRASIL. **Resolução 466/2012**. Conselho nacional de saúde. 2012. Disponível em: <[conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf)>. Acesso em: 23 Jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf)>. Acesso em: 6 Jan. 2016.

BRITO, Elizabete Rodrigues. et al,. Estrutura fitossociológica de um fragmento natural de floresta inundável em área de Campo Sujo, Lagoa da Confusão, Tocantins. **ACTA AMAZONICA**. vol. 38(3) 2008: 379 – 386.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. **Currículo em Fronteiras**.v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)>. Acesso em: 3 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011<sup>a</sup>

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do brincar de crianças ribeirinhas. In: FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos (orgs.). **Sentidos da cultura**. Belém: EDUEPA, 2013.

\_\_\_\_\_. Caleidoscópio do Imaginário Ribeirinho Amazônico. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/download/.../1946>>. Acesso em: 10 Out. 2016

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTRO, Edna. Tradição e Modernidade. A propósito de formas de trabalho na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n. 1, dez. 1999. Disponível em: <[www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Publicacao...id...](http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Publicacao...id...)>. Acesso em: 21 Jan. 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Diálogo e Educação**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014. Disponível em: <[pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12614](http://pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12614)>. Acesso em: 3 Jun. 2015.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. Educação superior do campo e a pedagogia da Alternância: o diálogo no processo de formação de professores. In: SILVA-JUNIOR, Fernando Alves; SANTOS, José Guilherme dos. **Interculturalidade e**

**saberes:** os diversos na contemporaneidade da Amazônia. 1ª Ed. Belém Pará: Paka-Tatu, 2015. p. 108-123.

CORRÊA, Sergio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: demarcando traços, tecendo identidades. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org). **Cartografias Ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas. 2ª ed. Belém: EDUEPA, 2008.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.  
\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 23 Jun. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DE ANGELO, Adilson. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão:** contribuições de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Portugal: Universidade de porto, 2007. Tese de Doutorado.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa.** V. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada.** São Paulo: Editora Hucitec, 1998. Disponível em: <[raizesefrutos.files.wordpress.com/2009/09/diegues-o-mito-moderno-da-natureza-intocada.pdf](http://raizesefrutos.files.wordpress.com/2009/09/diegues-o-mito-moderno-da-natureza-intocada.pdf)>. Acesso em: 29 Jul. 2015.

DUSSEL, Henrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HENRIQUES, Ricardo et al.,(Orgs). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Caderno SECADI 2**. Brasília, Fevereiro de 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)>. Acesso em: 23 Mar, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamentos e suas temporalidades históricas. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Infância do campo**. Autentica Editora. Belo Horizonte, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto alegre: Artemed, 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Instituto catarinense de pós- graduação. 2003.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infância, sujeito de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 102-117.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Educação infantil popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2015%20Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Vers%C3%A3oFinal\\_F%C3%A1bio.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2015%20Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vers%C3%A3oFinal_F%C3%A1bio.pdf). Acesso em: 02 Out. 201

FREITAS, Maria Natalina Mendes; HAGE, Salomão Mufarrej. Entre rios, a floresta e as águas- a educação infantil do campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. et al.,(org.). **Oferta e demanda de educação infantil do campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397)>. Acesso em: 18 Mai. 2015.

FREITAS, Maria Tereza; SOUSA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2007.

FREIRE, Julliany Lemos; SILVA, Bianca Bentes da. Aspectos socioambientais das pescarias de camarões Dulcíolas (*macrobrachium amazonicum heller*, 1862 e *macrobrachium Rosenberghii* de Man, 1879) (Decapoda, Palaemonidae) na região Bragantina - Pará – Brasil. **Boletim do laboratório de hidrobiologia**. p. 51-62, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: Ed: UNESP, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. [Reimpr]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07>. Acesso em: 03 Jul. 2016.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008, p.199-221. Disponível em:

<[www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060](http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1060)>. Acesso em: 24 Set. 2015.

GOMES, Cássia Rafaela da Silva; PERES, Ariadne da Costa. Tecendo diálogos e construindo gestão participativa em uma comunidade agropesqueira da reserva extrativista marinha Tracuateua, Tracuateua-Pa. **Encontro da rede de estudos rurais: desenvolvimento, ruralidades e ambientalização: paradigmas e atores em conflitos** 2011. Disponível em: <[www.redesrurais.org.br](http://www.redesrurais.org.br)>. Acesso em: 3 Jan. 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Formação docente, cultura, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In: **XX EPENN - Encontro de pesquisa em educação regiões Norte e Nordeste**, 2011, Manaus - Amazonas. Educação, cultura e diversidade. Manaus-amazonas: EDUA - editora da universidade estadual do amazonas, 2011. V. 1. P. 205-229.

\_\_\_\_\_. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005, p. 42-60.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <[periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec348](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec348)>. Acesso em: 28 Jul. 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952.pdf>. Acesso em 16 Mai, 2016.

INEP/ MEC/. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2011, 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

Instituto Nacional de estudos e pesquisas: **Censo escolar 2015 preliminar**.

Disponível em:

<[download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2015/Anexo\\_I\\_Pr eliminar\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/Anexo_I_Pr eliminar_2015.pdf)>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Manual técnico da vegetação brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, 2012.



\_\_\_\_\_. **Censo 2010**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso em: 21 Nov. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas atuais**, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53. Disponível em: <[www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/41/43](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/41/43)>. Acesso em: 23 Mai. 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVILLE, Christian; Jean Dionne. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; PASUCH, Jaqueline. Educação Infantil no campo. Ano XXIII - Boletim 11, **TV escola** - JUNHO 2013.

LIMA, Leandro Leonardo Milanez. **Campesinato e abastecimento na zona bragantina 1880- 1960**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós - graduação do Núcleo de altos estudos Amazônicos UFPA, 2010. Disponível em: <[repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2710/1/Dissertacao\\_CampesinatoAbastecimentoZona.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2710/1/Dissertacao_CampesinatoAbastecimentoZona.pdf)>. Acesso em: 18 Mai. 2015.

MARTINS - FILHO; Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. Revista **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <[online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935)>. Acesso em: 10 Agos. 2015.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-71822007000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-71822007000300005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 31 Out. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina Helana Célia de Abreu Freitas (Orgs.). **Educação do Campo. Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011. Disponível em: [emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/1824](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/1824)>. Acesso em: 3 Jun. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática** Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884](http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884)>. Acesso em: 3 Jun. 2015.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. *Caderno de Educação*, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004

MORAES, Elisangela Marques. **A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação da UFPA. Disponível em: [repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2749/1/Dissertacao\\_InfanciaOlharCrianças.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2749/1/Dissertacao_InfanciaOlharCrianças.pdf). Acesso em: 02 Out. 2016.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Educação em classes multisseriadas: Singularidade, diversidade e heterogeneidade**. Vol. 1. EDUEPA, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTTA- NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representação sobre**

práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas. 2ª ed. Belém: EDUEPA, 2008.

\_\_\_\_\_. A construção de categorias de análises na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabete (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. **30ª reunião da ANPED**. GT: Educação Popular / n.06. Disponível em: <[30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039-Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039-Int.pdf)>. Acesso em: 17 ez. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo; Biruta, 2012.

OLIVEIRA - JUNIOR, Raimundo Cosme de; SANTOS, Paulo Lacerda dos; RODRIGUES, Tarcísio Ewerton; VALENTE, Moacir Azevedo. **Zoneamento agroecológico do município de Tracuateua, Estado do Pará**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 1999.

OLIVEIRA, Eliana de. et al.,. Análise de conteúdo e pesquisa na área Da educação. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, Maio/ago. 2003. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=pdf)>. Acesso em: 17 Mai, 2016.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. O MST e a luta ao direito da educação infantil do e no campo: considerações sobre a desigualdade entre campo e cidade a partir da década de 1990. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 342-365, nov./dez. 2015. Disponível em: <[sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1991/1631](http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1991/1631)>. Acesso em: 02 Out. 2016

PACHECO, Adriana; SILVA, Cléria Paula Franco da; PASUCH, Jaqueline. A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo. 2011 Disponível em: <[www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR68.pdf](http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR68.pdf)>. Acesso em: 27 Agos. 2015.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Belém – PA, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al.,. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. p. 85-104 jan./abr. 2014. Disponível em: <[cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11345/pdf](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11345/pdf)>. Acesso em: 2 Mar. 2016.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 135-148.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477282&fd=y>. Acesso em: 02 Out. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1912/1913>>. Acesso em: 02 Out. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. Rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo**/ Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: <[www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/m14\\_jeni.pdf](http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/m14_jeni.pdf)>. Acesso em: 29 Nov. 2015.

SANTOS, Natália Aparecida Tiezzi Martins dos; NOLASCO, Edgar César. Cultura local versus cultura global. **Raído, Dourados**, MS, v. 4, n. 7, p. 67-74, jan./jun. 2010.

Disponível em:

[www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/590/520](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/590/520)>. Acesso em: 26 Set. 2015, p.6 7-74.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz, (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectiva sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto. Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina. 2ª edição, 2011. Disponível em: [epositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf](http://positorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf)>. Acesso em: 2 Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (orgs.). Estudos da **Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da Silva. Educação Infantil no e do campo: uma história a ser descoberta e escrita. Ano XXIII - **Boletim 11** - JUNHO 2013. TV escola.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo**: contextos e significações. Dissertação de Mestrado da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2012. 162 pgs.  
Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php)>. Acesso em 30 Out. 2015

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Infância do campo**. Autentica Editora. Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação infantil do campo**. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2012.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2004.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**. 2002, p.31- 36.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8905>>. Acesso em 3 Jun. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.


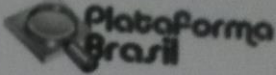
TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855 - 878, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> . Acesso em: 11 Out. 2016.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a.

VIGOTSKY, Levi Semenovitch. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

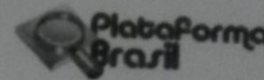
## ANEXOS

### Anexos 1- Parecer de submissão ao comitê de Ética

		UNIVERSIDADE DO UEPa - CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE -			
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>					
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>					
<b>Título da Pesquisa:</b> O olhar da criança da educação infantil sobre a cultura local					
<b>Pesquisador:</b> Fernanda Regina Silva de Aviz					
<b>Área Temática:</b>					
<b>Versão:</b> 2					
<b>CAAE:</b> 50263715.8.0000.5174					
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade do Estado do Pará - UEPa / Centro de Ciências Biológicas e da					
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio					
<b>DADOS DO PARECER</b>					
<b>Número do Parecer:</b> 1.432.481					
<b>Apresentação do Projeto:</b>					
<p>A proposta de pesquisa intitulada "O olhar da criança da educação infantil sobre a cultura local: um estudo em escola do campo em Tracuateua- PA" tem como objetivo central analisar o processo de construção das práticas culturais e educacionais com crianças da educação infantil do campo, em Tracuateua - PA. Para tanto será utilizada a pesquisa na abordagem sócio histórica tendo como técnica a observação participante, a produção de desenhos e roda de conversa que será realizada com toda a turma de nível II. Partindo das questões de pesquisa que problematiza: como tem se estruturado a educação infantil do campo em Tracuateua/PA? Quais elementos da cultura local são descritos pela criança da educação Infantil do campo? Como ocorre o processo de construção das práticas culturais e educacionais com crianças da educação infantil considerando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que vivem em comunidades do campo? De que forma as crianças interpretam e se apropriam dos elementos da cultura local nas suas práticas cotidianas? Elencou-se como base teórica Oliveira (2001), onde aponta que a criança é um ser social, e o seu desenvolvimento acontece na relação com outros seres humanos, em um espaço e tempo determinado. Kramer (1998; 1999; 2000), Kuhlmann Jr. (2000) e Oliveira (2012) nos proporciona um debate sobre a infância. Borba (2008) aponta para a necessidade de um olhar cuidadoso que compreenda que as infâncias são influenciadas por fatores econômicos, sociais, culturais. Com Caldart (2003) e</p>					
<b>Endereço:</b> Trav. Perebeui, 2623		<b>CEP:</b> 66.087-670			
<b>Bairro:</b> Marco		<b>Município:</b> BELEM			
<b>UF:</b> PA		<b>Telefone:</b> (91)3276-0829		<b>E-mail:</b> cep_uepa@hotmail.com	
		<b>Fax:</b> (91)3276-8052			
Página 01 de 03					



UNIVERSIDADE DO UEPa -  
CENTRO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE -



Continuação do Parecer: 1.432.481

Molina; Freitas (2011) é possível compreender o movimento na busca da construção de uma Educação do campo capaz de contrapor-se ao modelo urbano. Nessa discussão, Silva (2013), Silva; Pasuch; Silva (2012) e Silva; Pasuch, (2008) reforçam a importância de olhar as crianças da educação infantil do campo a partir de suas especificidades.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o processo de construção das práticas culturais e educacionais com crianças da educação infantil do campo, em Tracuateua - PA.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar a educação infantil do campo no município de Tracuateua/PA;
- Mapear os elementos da cultura local a partir do olhar da criança da educação infantil do campo;
- Descrever o processo de construção das práticas educacionais e culturais com crianças da educação infantil considerando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que vivem em comunidades do campo;
- Identificar como as crianças interpretam se apropriam dos elementos da cultura local nas suas práticas cotidianas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa adequada, com bom embasamento teórico e eticamente viável de ser realizada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências do parecer anterior foram adequadamente corrigidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Trav. Parebebul, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

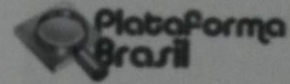
Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep\_uepa@hotmail.com





UNIVERSIDADE DO UEPa -  
CENTRO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE -



Continuação do Parecer: 1.432.481

Recurso do Parecer	recurso.pdf	11/11/2015 21:33:15		Aceito
Parecer Anterior	pb_parecer_consultado_cep_.pdf	11/11/2015 21:32:46	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Orçamento	orcamento_.docx	11/11/2015 21:28:13	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Cronograma	cronogra_do_projeto.docx	11/11/2015 21:25:23	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Brochura Pesquisa	O_olhar_da_crianca_sobre_a_cultura_d ocx	11/11/2015 21:23:54	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Adequacao_o_parecer_substanciado.do cx	11/11/2015 21:17:42	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_595831.pdf	25/09/2015 18:58:35		Aceito
Outros	Roteiro_de_Pesquisas.docx	25/09/2015 18:55:36	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Outros	Autorizacao_semed.pdf	25/09/2015 18:44:32	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Outros	autorizacao_esccola.pdf	25/09/2015 18:43:36	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_.docx	25/09/2015 18:33:41	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/09/2015 18:30:39	Fernanda Regina Silva de Aviz	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 01 de Março de 2016

Assinado por:  
**RENATO DA COSTA TEIXEIRA**  
(Coordenador)

Endereço: Trav. Perebeui, 2623  
Bairro: Marco CEP: 66.087-670  
UF: PA Município: BELEM  
Telefona: (91)3276-0829 Fax: (91)3276-8052 E-mail: cep\_uepa@hotmail.com

**Anexos 2- Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua****TERMO DE AUTORIZAÇÃO- SEMED**

A secretaria Municipal de educação do município de Tracuateua- PA, na pessoa de seu representante o Sr. Júnior Barros autorizo a pesquisa a ser realizada em uma escola do campo, cujo tema é “O olhar da criança da educação infantil sobre a cultura local: um estudo em escola do campo em Tracuateua- PA” tendo como objetivos: analisar o processo de construção das práticas culturais e educacionais com crianças da educação infantil do campo, em Tracuateua – PA; outros objetivos consistem em caracterizar a educação infantil do campo no município de Tracuateua/PA; mapear os elementos da cultura local a partir do olhar da criança da educação infantil do campo; descrever o processo de construção das práticas educacionais e culturais com crianças da educação infantil considerando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que vivem em comunidades do campo; e por fim busca-se identificar como as crianças interpretam se apropriam dos elementos da cultura local nas suas práticas cotidianas.

Por outro lado, a pesquisadora Fernanda Regina Silva de Aviz estudante de Pós-graduação stritu sensu em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA compromete-se a não causar qualquer prejuízo que possa atingir direta ou indiretamente as crianças e suas famílias.

Tracuateua, 25 de setembro de2015

*P/ Aicilene O. Nascimento*

Secretário Municipal de Educação

*Aicilene Oliveira do Nascimento*

Diretora de Ensino

Portaria Nº 015/2014

RG- 3681255 SSP/PA

*Recebi em  
25/09/2015  
Aicilene*

**Anexos 3- Autorização da Direção da Escola Pesquisada****TERMO DE AUTORIZAÇÃO- ESCOLA**

A escola Municipal de ensino infantil e fundamental localizada em uma comunidade do campo, nos campos de cima do município de Tracuateua- PA na pessoa de seu representante a gestora-----  
autorizo a pesquisa a ser realizada nesta escola, cujo tema é “O olhar da criança da educação infantil sobre a cultura local: um estudo em escola do campo em Tracuateua- PA” tendo como objetivos: Analisar o processo de construção das práticas culturais e educacionais com crianças da educação infantil do campo, em Tracuateua – PA; outros objetivos consistem em caracterizar a educação infantil do campo no município de Tracuateua/PA; mapear os elementos da cultura local a partir do olhar da criança da educação infantil do campo; descrever o processo de construção das práticas educacionais e culturais com crianças da educação infantil considerando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que vivem em comunidades do campo; e por fim busca-se identificar como as crianças interpretam se apropriam dos elementos da cultura local nas suas práticas cotidianas.

Por outro lado, a pesquisadora Fernanda Regina Silva de Aviz estudante de Pós-graduação stritu sensu em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA compromete-se a não causar qualquer prejuízo que possa atingir direta ou indiretamente as crianças e suas famílias, assim como a imagem da escola.

Tracuateua, 25 de Setembro de 2015

*Maria Valderiza Roque da Silva*

-Diretora

-Portaria - 026/2014

-Especialista em Gestão e

Supervisão Escolar

*Maria Valderiza Roque da Silva*

Gestora escolar

## **Apêndices 1 - Roteiro para as narrativas de vida temática**

### **Tema: Família**

- Que fotos são essas?
- Onde estas pessoas estão?
- O que as pessoas que aparecem na foto estão fazendo?
- Agora fale da sua família
- Das atividades que sua família realiza
- Das coisas que você faz para ajudar sua família
- Do que vocês fazem quando estão todos juntos

### **Tema: Grupo social**

- Que fotos são estas?
- Quem aparece nestas fotos?
- Com quem ele está?
- O que eles estão fazendo?
- E vocês com quem brincam?
- Como vocês brincam?
- Como você gosta de brincar?
- Dos momentos e lugares em que vocês brincam?

### **Tema: Escola**

- Que lugar é este que está nesta foto?
- Vocês conhecem este lugar?
- O que vocês gostam de fazer nesta escola?
- O que vocês gostam de fazer na sala de aula?
- Do que você gostaria de fazer na sala de aula, que não pode?

## **Apêndice 2 - Roteiro para a oficina de Produção de desenhos**

### **Faça um desenho:**

#### **Tema: Família**

- Desenhe sua família
- Das atividades que sua família realiza

#### **Tema: Grupo social**

- Desenhe seus amigos
- Das brincadeiras que vocês fazem quando estão juntos

#### **Tema: Escola**

- Desenhe sua escola
- Desenhe o que você faz na escola e na sala de aula

### Apêndices 3 - Roteiro da Roda de conversa

#### Fale sobre:

- Roda de conversa: a escola
  - Fale do desenho que está no mural
  - O que vocês desenharam sobre a escola de vocês?
  - Que coisas que vocês fazem na sala de aula que está ai nesse desenho?
  - Do que tem no lugar que você mora que você gosta e participa e que também tem na escola (festa, evento, trabalho, lazer, brincadeira).
  
- Roda de conversa: a Família
  - O que tem nestes desenhos?
  - Quem vocês desenharam?
  - O que os seus pais fazem em casa?
  - No que eles trabalham?
  - O que você faz em sua casa e que ajuda sua família
  - Do que você gostaria de fazer em casa
  
- Roda de conversa: o grupo social
  - Que desenhos são estes?
  - Quem é este que está neste desenho?
  - Quem são seus amigos da escola?
  - O que vocês fazem quando estão juntos
  - Como vocês brincam?
  - Do que vocês brincam?

**Apêndice 4 - Roteiro de Observação**

- Relação da criança como o seu meio ( natural/ social/cultural)
- Relação e significado da criança com as festas da comunidade
- Relação da criança com o trabalho do campo
- Relação da criança com o lazer
- Relação da criança com a escola

## **Apêndice 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

**Título do projeto:** O olhar da criança da Educação Infantil sobre a cultura local: um estudo em escolas do campo em Tracuateua-PA.

Esta pesquisa se propõe a analisar o processo de construção das práticas educacionais e culturais com crianças da educação infantil do campo e como específicos: caracterizar a educação infantil do campo no município de Tracuateua/PA; mapear os elementos da cultura local a partir do olhar da criança da educação infantil do campo; descrever o processo de construção das práticas educacionais e culturais com crianças da educação infantil considerando as singularidades e as experiências socioculturais das crianças que vivem em comunidades do campo; e por fim busca-se identificar como as crianças interpretam se apropriam dos elementos da cultura local nas suas práticas cotidianas.

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará que tem como *loci* de estudo a escola de Ensino infantil e fundamental Epifânio Melo, localizada na comunidade de santa Tereza, Tracuateua-PA. A mesma se justifica pelo fato de que estamos inseridos em uma sociedade que ainda ignora a infância, seja no campo social, cultural, econômico ou educacional. No entanto uma forma de contribuir para uma inversão desses paradigmas é a produção acadêmica, tocada, fomentada e atrelada à realidade social que priorize a criança e sua cultura, uma vez que há pouca produção acadêmica na região Norte, sendo necessários estudos sobre comunidades que se localizam no campo, para assim compor banco de consultas mais específicos de nossa região.

A metodologia de coleta dos dados acorrerá inicialmente através da observação direta da turma no primeiro bimestre do ano de 2016 e terá como suporte o uso do diário de campo onde serão registradas as ações, emoções, sentimentos etc. No segundo momento será realizada a oficina de produção de desenho orientados. Nesse momento as crianças deverão produzir desenhos com o tema os elementos culturais da comunidade. Após a oficina os desenhos serão oralizados pelas crianças nas rodas de conversas para assim compor categorias de análises dos dados.

O que você precisa autorizar a pesquisadora é a realização de observação, produção de desenhos e roda de conversas com uma turma de



educação infantil, nível II da referida escola com a garantia de que serão tomadas as medidas necessárias a fim de garantir a integridade dos sujeitos ainda que os riscos se façam presentes em:

- Utilização de crianças na pesquisa: para isso utilizaremos nomes fictícios a fim de garantir sua identidade e de sua família;
- interpretação distorcida do que foi narrado e desenhado, neste caso, teremos cuidado para que seja realizada uma escuta atenciosa e atenta aos mínimos detalhes amparada na videogravação;
- Incomodo as crianças com perguntas sobre o tema: aqui nos propomos a encontrar sempre o momento oportuno, onde as crianças estejam atentas, sem que elas deixem suas atividades de aula para responder o pesquisador;
- Falta de atenção ao que for dito por todas as crianças: como o desenho requer o uso da fala das crianças sobre suas produções serei cuidadosa na escuta detalhada de forma que não ocorra a exclusão de nenhuma do grupo.

A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, você receberá uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido, destacando que sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento da pesquisa, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem penalização alguma. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se a valorização da voz da criança do campo; ampliação de pesquisas sobre o campo; Fornecimento de dados que possibilitem a organização das práticas pedagógicas dos professores que atuam no campo com ênfase na identidade do povo que vive no campo; valorização da cultura camponesa

A aluna responsável pela pesquisa é Fernanda Regina Silva de Aviz, que reside na Rua Boa Esperança- 187, Tracuateua- PA. O contato é 91 984042918 ou 91 34851325.

Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico local. Caso você concorde em participar

desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do(a)

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_  
responsável pelo(a) \_\_\_\_\_ menor  
\_\_\_\_\_, após  
ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador Principal: Fernanda Regina Silva de Aviz. Fone 984042918**  
**Demais pesquisadores: Dra Tânia Regina Lobato dos santos. Fone 999829447**  
**Comitê de Ética em Pesquisa: Bairro Marco, travessa perebebui, 2623-Belém/ PA**  
**Telefone do Comitê: 91 3276-0829**