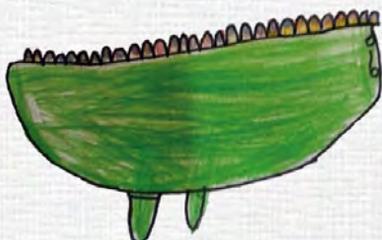
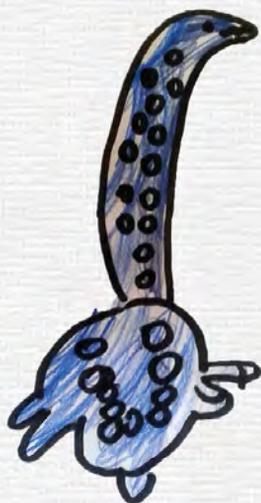


EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E CURRÍCULO

que atividades são oportunizadas às crianças?

Edileide Ribeiro Pimentel



EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E CURRÍCULO

**que atividades são
oportunizadas às crianças?**

Edileide Ribeiro Pimentel

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E CURRÍCULO

**que atividades são
oportunizadas às crianças?**

 editora
CAULE DE PAPEL®

Natal, 2020

©2020. Edileide Ribeiro Pimentel. Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição a autora. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização da autora, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Editora	<i>Rejane Andréa Matias A. Bay</i>
Conselho Editorial	<i>Francisco Fransualdo de Azevedo Celso Donizete Locatel Evaneide Maria de Melo Márcia da Silva Alessandra Cardozo de Freitas Márcio Adriano de Azevedo José Evangelista Fagundes Helder Alexandre Medeiros de Macedo Júlio César Rosa de Araújo Samuel Lima Silvano Pereira de Araújo Dilma Felizardo</i>
Revisão	<i>A autora</i>
Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

P644e

Pimentel, Edileide Ribeiro. Educação infantil do campo e currículo: que atividades são oportunizadas às crianças? / Edileide Ribeiro Pimentel. – Natal: Caule de Papiro, 2020.

232 p. : il.

ISBN 978-65-86643-09-1 - LIVRO VIRTUAL

1. Educação infantil. 2. Educação do campo. 3. Educação rural. I. Título.

RN

CDU 373.24

*Dedico as crianças e aos docentes, sujeitos da
nossa pesquisa.*

AGRADEÇO

A Denise Maria de Carvalho Lopes, por me inquietar e me inspirar a retomar bandeiras de luta, pela oportunidade de ter esperanças, pelos ensinamentos, pela generosidade, pela responsabilidade e pelo compromisso humano e político;

A todos os que foram meus professores e minhas professoras ao longo de minha trajetória formativa;

De um modo especial, às professoras: Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Dra. Mariângela Momo, Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas e Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva, pelas contribuições na pesquisa;

Aos integrantes da escola onde desenvolvi o estudo, especialmente às crianças e às professores, pela oportunidade que me foi dada para “descortinar-problematizar” o currículo e as práticas na Educação Infantil do Campo, pelos aprendizados, por me possibilitarem contribuir para a compreensão desse universo e para sua melhoria, afinal, as crianças merecem viver experiências significativas e prazerosas nos seus contextos de vida;

Aos meus familiares, por me ensinarem a “teimosia”;

Às amigas e aos amigos, pelo incentivo e pela alegria compartilhada;

A Deus, por me ensinar a compreender os tempos e as
esperas para retomar os caminhos;

A todos, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

11	Prefácio
15	Apresentação
21	Introdução
43	CAPÍTULO 1 – Desenvolvimento da pesquisa: aportes teóricos-metodológicos
81	CAPÍTULO 2 – Infâncias, crianças, educação infantil do/no campo e currículo
129	CAPÍTULO 3 – Atividades propiciadas-vivenciadas por crianças na educação infantil do campo
211	Considerações Finais
217	Referências

PREFÁCIO

Denise Maria de Carvalho Lopes

O presente livro – Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças? – é resultado do processo percorrido pela autora Edileide Ribeiro Pimentel em seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O texto do livro é a dissertação por ela produzida ao longo desse processo do qual participei na posição de orientadora.

Desde sua inserção no PPGEd e, de modo especial, em nosso coletivo de estudos – o CRIANCE - Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação – Edileide revelou interesse por aprofundar estudos acerca da educação das crianças do campo, interesse emergente da confluência de suas vivências como professora e gestora atuante na educação de crianças e como pessoa com laços na zona rural.

Acolhi suas intenções, mesmo assumindo o risco de não dominar as especificidades teórico-conceituais pertinentes à modalidade Educação do Campo, considerando o seu entusiasmo em relação à temática e a possibilidade de aprendermos juntas.

Assim, mobilizada por sua energia e pela curiosidade em relação à realidade do campo como contexto sociocultural de educação de crianças, fui buscando contribuir para a construção de seu percurso de pesquisa, desde as primeiras definições: o quê pesquisar, para quê, como? O foco no currículo definiu as escolhas metodológicas – os sujeitos, os modos e instrumentos de olhar. E os dados construídos em suas muitas idas à escola – situada na zona rural de um município relativamente próximo à Natal – foram nos mostrando que as atividades organizadas pelas professoras e vivenciadas pelas crianças diariamente nos diziam muito da educação infantil que se realiza no contexto do campo.

O estudo, agora transformado em livro, possibilita reconhecer que visões generalizadas, estereotipadas e mesmo preconceituosas que muitos de nós temos ainda em relação à vida no/do campo precisam ser reformuladas. Não há “o campo”, um único e abstrato campo. Os “campos” são muitos, concretos e diferentes, os sujeitos do campo são múltiplos e singulares; e suas vidas são igualmente diversas, mas também semelhantes a outras vidas do campo e dos contextos urbanos. Há fartura e há falta. Há possibilidades e há limites.

Essas marcas atravessam as vidas das crianças que vivem no campo e também transpassam seu dia a dia na escola.

A Educação Infantil do Brasil alcançou, nas últimas décadas, muitos avanços: definição legal como direito das crianças e como primeira etapa da Educação Básica, com função pedagógica; reconhecimento da especificidade de sua organização curricular concernente às especificidades das crianças de zero a cinco anos e aos seus contextos socioculturais e, ainda, ampliação do acesso e da permanência, sobretudo com a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos.

Mas, essas definições consolidadas em discursos teóricos e legais, ainda não se fazem presentes nas práticas efetivas de

muitos espaços de nosso país marcado por desigualdades nas condições de vida e de acesso aos bens produzidos socialmente. Em muitas instituições, as situações oportunizadas às crianças menores de seis anos não lhes garantem os direitos básicos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, de modo a se desenvolverem, plena e ricamente, como pessoas que já são, o que consiste na finalidade das creches e pré-escolas.

Se essa situação está presente nos centros urbanos, como será no campo? Na verdade, ainda não sabemos muito acerca do acontecer diário das instituições de educação infantil que se situam fora dos espaços urbanos.

A pesquisa de Edileide traz uma importante contribuição nesse sentido, pois nos aproxima da realidade vivenciada, sobretudo por crianças e professoras, em uma instituição situada em uma zona rural. Em resposta à sua questão de pesquisa, ela aponta que são muitas as atividades que são oportunizadas às crianças no dia a dia da escola. Suas professoras – titular e auxiliar – se esforçam para oferecer, diariamente, uma gama de situações que preenchem as manhãs das crianças.

Mas, seu trabalho também torna possível ver que, a despeito de toda a riqueza de espaço e de natureza do entorno da escola, por vezes faltam as condições para que essas singularidades sejam aproveitadas nas vivências diárias de professoras e crianças como oportunidades efetivas de interações, explorações, múltiplas possibilidades de expressão, de participação ativa, de brincadeira e de ampliação do conhecimento a partir dos saberes já apropriados na vida fora da escola – na vida vivida no campo. As experiências e saberes próprios das crianças não têm o devido lugar nas atividades que lhes são propiciadas, o que pode contribuir para um apagamento das singularidades de seus contextos socioculturais, em vez da afirmação e valorização de seu pertencimento.

Por outro lado, o estudo também chama nossa atenção para que essas práticas não se fazem isoladas de suas próprias condições de emergência. Onde aprendem a trabalhar as professoras que atuam nesses contextos representativos da diversidade sociocultural? Em que condições trabalham? Em que se baseiam, em que/quem se apoiam, com quem planejam e avaliam seus fazeres e as aprendizagens das crianças, com quem/quando estudam, com quem/quando refletem sobre as especificidades de seus fazeres junto às crianças do campo? Como é possível reconfigurar suas perspectivas e suas ações docentes? O que se faz necessário? A quem cabe tal responsabilidade?

A feitura desse texto reafirma o papel da pesquisa como modo de aproximação e conhecimento das diferentes realidades que nos rodeiam, de suas necessidades e possibilidades de transformação, o que pode referenciar ações de diversos atores e instituições responsáveis – inclusive das universidades e cursos que formam professores para essa etapa – bem como políticas públicas pertinentes.

Que sua leitura possa mobilizar e ampliar curiosidades, interesses e conhecimento sobre a educação infantil do/no campo. E, quem sabe, ações.

Natal, 31 de agosto de 2020.

APRESENTAÇÃO

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Professora da Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande

Há uma década, a questão da Educação Infantil do Campo (EIC) foi colocada no âmbito do Ministério de Educação (MEC) do Brasil, como Grupo de Trabalho Educação Infantil do Campo (GTEIC)¹. Foi uma estratégia encontrada para, dialogando com as recém aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009)², ampliar o alcance do que já estava assegurado no Parágrafo 3º. do Artigo 8º das referidas Diretrizes, que normatizaram que as práticas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas das populações camponesas (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária quilombolas, caiçaras, povos da floresta) devem considerar seus modos de vida, realidades, rotinas, saberes, práticas

1 O GTEIC foi coordenado pelas professoras Ana Paula Soares da Silva (USP de Ribeirão Preto) e Jaqueline Pasuch (UNEMAT de Sinop), no âmbito da Coordenação de Educação Infantil do MEC, à época conduzida pela socióloga Rita Coelho.

2 Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

culturais, características ambientais e socioculturais, dentre outros aspectos.

O maior propósito do GTEIC foi produzir um documento³ de orientação aos professores e às professoras que atuam na educação infantil junto às crianças do campo, favorecendo sua maior aproximação e apropriação das DCNEI, com ênfase no Artigo 8º e buscando uma linguagem mais dialógica com as práticas realizadas pelos professores e pelas professoras que atuam com crianças da Educação Infantil nas várias áreas rurais do Brasil.

Como consequência desse esforço conjunto que representou o GTEIC, uma pesquisa, de caráter nacional, foi realizada nos anos de 2011 e 2012, fruto de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁴. A pesquisa, de âmbito nacional, intitulada *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural - 2012*⁵, reuniu professores de várias universidades públicas do país e revelou muitos dados importantes à compreensão da educação infantil realizada com crianças de 0 a 5 anos das várias áreas rurais do Brasil. Dentre eles, a existência de uma diversidade de configurações das realidades rurais, que vão desde a paisagem, o clima, a cultura e os costumes às relações econômicas que se engendram em cada configuração. Também, ao mesmo tempo, ficaram evidentes características

3 Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192.

4 A pesquisa foi coordenada pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Ana Paula Soares da Silva (USP) e Jaqueline Pasuch (UNEMAT) e contou com a consultoria da saudosa professora Fúlvia Rosemberg (PUC-SP e Fundação Carlos Chagas).

5 Relatório disponível no sítio do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&category_slug=ju-lho-2013-pdf&Itemid=30192.

comuns apesar dessas diversidades, como a grande desigualdade de acesso, permanência e de qualidade na oferta de educação infantil.

Quanto ao acesso, por exemplo, os dados mostraram a grande desigualdade que os bebês e as crianças bem pequenas, com idades de 0 a 3 anos, têm para frequentarem creches em área rural, seja pela sua ausência ou limitação do acesso a essa sub-etapa da educação infantil. Para as crianças de 4 e 5 anos, que devem ser matriculadas na pré-escola, o acesso, quase sempre, ocorre em classes multisseriadas⁶, sendo que, geralmente, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental são ofertadas numa mesma classe, reunindo o que, do ponto de vista legal, é proibido e, do ponto de vista das práticas pedagógicas, é inconciliável, uma vez que há especificidades na oferta da educação infantil, como a concepção de currículo e a avaliação.

Antes, durante e após a realização da pesquisa nacional, interesses e ações relacionados à oferta de educação infantil para as crianças residentes em área rural continuaram sendo produzidos, mas essa investigação, por ter reunido professores de várias regiões do país, colocou de forma mais generalizada a questão para as universidades e instaurou um movimento de continuidade nas pesquisas que tem, no estudo realizado por Edileide Ribeiro Pimentel, um ótimo exemplar deste movimento. Sua pesquisa de mestrado, concluída e apresentada em 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Lopes Carvalho, é a expressão desse olhar interessado que a universidade, por meio de suas pós-graduações, e mesmo das suas graduações,

6 O termo multisseriado torna-se inadequado quando a oferta de educação básica no Brasil não ocorre mais por séries, mas por anos. No entanto, a manutenção do termo se dá porque ele se tornou uma expressão clássica da oferta de educação para crianças de idades diferentes numa mesma classe, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

vem depositando nas realidades educacionais das crianças de 0 a 5 anos que residem em área rural.

É importante mencionar que essas crianças, suas realidades e de suas famílias não passaram a existir há uma década, nem foram produzidas pelas ações do MEC e das universidades. Essas realidades existem há séculos e são marcadas por características que são efeitos de relações sociais e econômicas construídas historicamente e configuradas por desigualdades de acesso a direitos. Também, são marcadas por concepções preconceituosas relacionadas, por exemplo, à percepção do rural como lugar de atraso, transitório e residual, prestes a ser absorvido pela realidade e os costumes urbanos.

Também nesse contexto, os movimentos sociais do campo vêm resistindo com sua força e a sua variedade de expressões ao longo do tempo. Nas duas últimas décadas do século XX, o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras sem Terra (MST) iniciou um protagonismo relacionado às lutas dos povos do campo, mantendo o seu debate sobre a histórica concentração de terras no país e os efeitos de tal concentração na vida dos sujeitos do campo e incorporando as novas demandas e necessidades postas por estes povos e pelas relações econômicas e sociais estabelecidas no país. A educação é uma das pautas do MST, que também desenvolveu no âmbito de suas práticas modos de se relacionar com suas crianças e infâncias: as cirandas infantis ilustram bem um desses modos.

Há uma nova visibilidade das crianças de 0 a 5 anos que residem em área rural e que devem ter assegurado o direito à Educação Infantil, conforme suas faixas etárias e suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, de pertencimento e vinculação cultural, de interesses. Essa visibilidade atravessa as políticas de educação, os saberes e conhecimentos sistematizados, os movimentos sociais do campo.

No entanto, tal visibilidade não está garantida de forma inquestionável. Arranjos políticos de resistência às pautas dos movimentos sociais do campo, bem como de outros movimentos das chamadas minorias, são verificados no Brasil desde 2013 e têm seus “pontos altos” na destituição do poder da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016, na prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2018, e na chegada ao poder de Jair Bolsonaro, em 2018, expressão da ultradireita.

Esse cenário, brevemente relatado, aponta para retrocessos, silenciamentos e invisibilidades destes movimentos na complexa configuração política do país e de recuos nas pautas de segmentos historicamente alijados de acesso a direitos, como o segmento dos camponeses, suas famílias, suas crianças.

É nesse contexto que o livro *Educação Infantil do Campo e Currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?*, de Edileide Ribeiro Pimentel, lança-se como uma oportunidade de conhecimento desta realidade para aqueles que investigam a temática e as que lhe são transversais, mas, também, de atualização de uma questão que, além de ter sido seu objeto de estudo, é um fenômeno para o qual é necessário lançar fortes luzes neste momento histórico, mediante o risco de apagamento que ele sofre num contexto político de negação de direitos e reconhecimento da diversidade de povos que constituem nosso país.

Também, o lançamento deste livro ocorre num contexto de acontecimento histórico de proporção global: a ocorrência de uma pandemia causada por um vírus que tem impactos sanitários, econômicos, sociais, nos costumes, enfim, em várias esferas das relações humanas. Nesse cenário, as desigualdades do nosso país têm se aprofundado. Dentre elas, as desigualdades de acesso ao direito à Educação Infantil pelas crianças que residem em área rural. Ainda não se tem um quadro claro dos efeitos da pandemia

para esta população, mas o que se percebe é certo silenciamento em relação à ela.

Nesse sentido, o livro de Edileide Ribeiro Pimentel vem como uma re-enunciação à questão. Um falar, uma palavra que circula, uma luz que põe o foco nessa realidade. Sua produção fala e olha para essas crianças a partir das práticas e do currículo que uma unidade escolar, situada em área rural de um município do Rio Grande do Norte, desenvolve junto às crianças da pré-escola. Seus achados problematizam as atividades realizadas, tanto do ponto de vista de pensar as crianças, quanto de seus pertencimentos culturais, contribuindo para a continuidade das inúmeras reflexões que precisam acontecer para que, de fato, as escolas situadas em área rural, que ofertam Educação Infantil, possam ser escolas do campo e para crianças pequenas, respeitando as especificidades que o campo e a educação infantil requerem.

O livro de Edileide Ribeiro Pimentel é um presente, no tempo presente e urgente que vivemos. É uma contribuição necessária ao conhecimento sobre a Educação Infantil do Campo e à permanência dessa questão em agendas políticas, acadêmicas e pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Situando a temática de estudo

O acesso à escola nas áreas rurais tem sido uma das bandeiras de luta na consolidação dos direitos da criança. A educação de crianças no nosso país vinha alcançando, nas últimas duas décadas, reconhecidos avanços, tanto no que toca à ampliação do acesso quanto à definição de proposições orientadoras de práticas pedagógicas por meio de documentos oficiais, dentre os quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, documento de caráter mandatório, com a finalidade de subsidiar as instituições na organização de suas propostas pedagógicas. Entretanto, apesar desses avanços, ainda se observam, na área, graves questões relativas tanto ao acesso quanto às práticas desenvolvidas (BARBOSA, 2012).

Com relação ao acesso, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, houve um crescimento da matrícula de crianças entre 2014 e 2018, observando-se um índice na faixa etária de quatro a cinco anos de 91,7%, o que aponta para uma aproximação da universalização preconizada na primeira meta do Plano

Nacional de Educação de 2014. Já no que tange à faixa etária de zero a três anos, o índice de matrícula, segundo a mesma fonte, é de 32,7%, ainda muito distante, portanto, dos 50% previstos na mesma meta, consolidando uma situação de ruptura entre a creche e a pré-escola, em termos de oferta e acesso. Além disso, no que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido, ainda se evidenciam fragilidades nas propostas e práticas no que concerne às especificidades infantis e à finalidade de promoção do desenvolvimento integral das crianças em ação complementar à das famílias.

Essa situação é ainda mais preocupante quando pensamos nas crianças brasileiras residentes em contextos de campo e, mais precisamente, em área rural. Para elas, o acesso é, historicamente, mais restrito, sobretudo em relação ao segmento creche – faixa de 0 a 3 anos e 11 meses. Dessa forma, o trabalho pedagógico tem sido objeto de discussões e fonte de preocupações, ainda que estas não se restrinjam ao nosso país, como expõem Rosemberg e Artes (2012, p. 19):

A história internacional tem mostrado que a Educação Infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças pobres e de área urbana. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a Educação Infantil são ainda mais intensas.

Podemos mencionar que essa realidade é característica em nosso país, apesar dos avanços na legislação desde a Constituição Federal de 1988, que instituiu, em seu artigo 227, a criança como sujeito de direitos, dentre estes, à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 –, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essas

conquistas legais são resultantes de intensos movimentos sociais organizados – de mulheres, de trabalhadores, de educadores e pesquisadores, dentre outros –, intensificados nas décadas de 1980 e 1990, a partir da redemocratização do país após décadas de regime militar.

Esses documentos constituem um avanço no plano legal e se desdobraram, principalmente, durante os anos 2000, em diversas políticas na área, dentre as quais evidenciamos: a oficialização de definições relativas à qualidade da Educação Infantil, com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil em 2006; o financiamento de infraestrutura para essa etapa, dentro dos seus padrões, com o Programa Pró-Infância⁷, de 2007; a formação de professores leigos em nível médio, com o Programa Pró-Infantil⁸, de 2008; a construção de Indicadores de Qualidade em 2009, como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições dessa etapa; e, por fim, a formação continuada de professores em atuação, com base nas referidas Diretrizes, mediante cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil e Aperfeiçoamento em Educação Infantil – entre 2010 e 2014 –, promovidos pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas.

Destacamos, de modo especial, entre essas políticas, a produção de normativas curriculares, como as já referidas Diretrizes

7 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro-infância). Foi instituído pela Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, e integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas e a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Previa a possibilidade de localização em áreas urbana e rural. Foi extinto em 2016.

8 O Pro-Infantil era um curso em nível médio, desenvolvido a distância, na modalidade Normal. Destinava-se aos profissionais que atuam na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos, sem a formação específica para o magistério. Envolveu professores de escolas das zonas urbana e rural.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as quais tiveram sua primeira edição em 1999 e foram ampliadas e atualizadas em 2009 –, como documento de caráter mandatório a ser observado em âmbito nacional (BRASIL, 2010). Com base em suas definições, tivemos, ainda, com produção iniciada em 2015, a elaboração do documento pertinente à Educação Infantil no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual se destina a toda a Educação Básica, e teve um processo de elaboração marcado por rupturas até chegar à sua terceira versão, homologada em 20 de dezembro de 2017⁹. Esse processo foi finalizado em 2018, quando o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a parte relativa ao Ensino Médio, que havia sido retirada do documento homologado no ano anterior.

Em ambos os documentos citados, encontram-se proposições significativas para a organização de propostas pedagógicas e curriculares para a educação de crianças de zero a cinco anos. As DCNEI de 2009 definem, a partir de conceitos de criança, infância, currículo e Educação Infantil, bem como de princípios éticos, políticos e estéticos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças de zero a cinco anos nas instituições. Por sua vez, a BNCC – Educação Infantil, tendo as DCNEI como norteadoras e considerando a aprendizagem como direito das crianças, propõe, como base para as propostas pedagógicas e curriculares, seis direitos de

9 O processo de elaboração da BNCC foi marcado pela crise política que se instaurou no país a partir de 2014 e que culminou no impedimento do mandato da Presidente Dilma Rousseff, o que teve, como consequência, ruptura das políticas vigentes. Nesse curso, o documento, cujas primeiras versões foram discutidas pela sociedade, foi reconfigurado em seus aspectos conceituais e estruturais. Porém, é preciso registrar que a parte relativa à Educação Infantil foi a que menos sofreu modificações, tendo seu conteúdo relativamente conservado a partir de mobilização da área junto ao Conselho Nacional de Educação.

aprendizagem considerados essenciais ao desenvolvimento de todas as crianças de todos os contextos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Com pertinência específica à Educação do Campo, destacamos alguns dos marcos normativos: a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) e trata do direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, da construção de uma política específica e da necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades; a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2012); e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, reiterando a “necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo” (BRASIL, 2013, p. 288).

Todas essas políticas chegaram ao Rio Grande do Norte e propiciaram avanços significativos na qualidade do atendimento às crianças. Entretanto, por situar-se no Nordeste, região que, juntamente com a Norte, concentra o maior percentual de pobres do país, percentual que se acentua entre negros e entre os residentes em área rural (BRASIL, MEC, UFRGS, 2012), o estado do RN, bem como seus 167 municípios, tem problemas históricos que resistem às políticas já desenvolvidas.

Segundo dados do censo escolar de 2018 (INEP), estão matriculadas, no RN, 79.795 crianças na Educação Infantil na rede municipal urbana e 26.552 na zona rural. Dessas, respectivamente,

34.447 (urbana) e 9.578 (rural) têm entre 0 (zero) e 3 anos e 11 meses. A julgar por esses números, a matrícula da creche é superior a 40% do total de matrículas. Contudo, é preciso considerar que, na maior parte dos municípios, a matrícula na zona urbana é a partir dos 2 anos e meio e, na zona rural, a partir dos três anos, o que esconde a exclusão das crianças de 0 a 2 anos, fato atestado em reportagem do *site* G1 RN, de 2018, que revela o quantitativo de 118 mil crianças fora de creches e pré-escolas.

Conforme podemos observar, muitas crianças do nosso estado ainda estão fora da Educação Infantil, principalmente as do segmento creche, por falta de oferta. Em comunidades mais pobres, isso se acentua, como afirmado por Rosemberg e Artes (2012), especialmente quando se trata do contexto do campo e de áreas rurais, no dizer típico do povo potiguar, “do sítio”, expressão regional que designa localidade da zona rural. Assim, não há garantia às crianças, especialmente as mais pobres, de um de seus direitos fundamentais, definidos na Constituição de 1988. Esse direito emergiu “atrelado ao direito da família trabalhadora e, posteriormente, foi constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado e hoje é também reivindicado como um direito social de todas as crianças” (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 73).

O direito à Educação Infantil, enquanto meta do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de junho de 2014 –, reverbera nos Planos Estaduais de Educação, que, por sua vez, orientam os Planos Municipais de Educação, em uma sintonia que na prática não se materializa, tendendo a se distanciar, no momento atual, com as medidas que se desdobram da Emenda Constitucional 95, de 2016, as quais limitam, por vinte anos, os gastos públicos. De acordo com Rosemberg e Artes (2012, p. 16),

as políticas sociais para crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada

que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos.

No campo/zona rural, essa problemática se acentua, envolvendo desdobramentos diversos: a paralisação de escolas e a remoção das crianças para outras localidades, no campo ou em centros urbanos, dificultando ainda mais o acesso em transportes públicos por trechos que se alongam; a precarização e o sucateamento de escolas existentes e em funcionamento; as dificuldades e/ou fragilidades de propostas curriculares e de práticas pedagógicas comprometidas pelas condições em que se desenvolvem; a fragilidade na formação de professores sem envolvimento com as especificidades dos contextos e dos sujeitos crianças, entre outros.

Esses dados atestam que o contexto do campo é marcado pela exclusão, historicamente naturalizada, o que, por sua vez, marca os que vivem e sobrevivem do/no campo. Para Caldart (2009), a situação social de exclusão é um dos desdobramentos perversos da constituição histórica, econômica e política de nosso país, realidade ainda mais marcante para os sujeitos do campo, fortalecendo mitos e estereótipos sobre o seu cotidiano que também repercutem nas experiências desenvolvidas e vividas nas salas de Educação Infantil do Campo em diversos aspectos, como na precarização estrutural que também se naturaliza nas instituições, conforme mostram os estudos de Haje (2015, p. 99), segundo os quais:

[...] em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casade um morador local, lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontra em péssimo estado de conservação.

É, portanto, em meio a essas fragilidades ainda presentes, mesmo com os reconhecidos investimentos por parte do governo federal entre os anos de 2003 e 2014, e agravadas nos últimos dois anos e meio como decorrência das mudanças políticas já referidas que a Educação Infantil do campo continua a suscitar preocupação e curiosidade em relação às práticas desenvolvidas.

A esse respeito, as DCNEI (BRASIL, 2010), na perspectiva do respeito à diversidade e assumindo os princípios éticos, políticos e estéticos dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, propõem, em seu Capítulo 8, definições relativas à Proposta Pedagógica e Diversidade, que envolvem o reconhecimento, o respeito, a valorização e a interação das crianças com as histórias de suas origens étnicas. Em seu Capítulo 10, o documento aponta aspectos fundamentais da Proposta Pedagógica para as Infâncias do Campo.

De partida, o documento define quem são as “crianças do campo”: “filhas de agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2010, p. 24). Em seguida, apresenta diretrizes a serem observadas pelas propostas pedagógicas para essa população.

Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas e os currículos propiciados e vivenciados pelos professores e crianças nas escolas de Educação Infantil do Campo precisam partir do contexto rural, com suas peculiaridades, e inserir, no dia a dia dos alunos, oportunidades de respeito e valorização de saberes, com práticas e sentidos próprios das suas realidades de vida, que são singulares. Além disso, devem considerar a diversidade de contextos definidos como “do campo”, como os rurais, que também são, como quaisquer outros, marcados por singularidades, dentre as quais se ressaltam os modos de vida das pessoas com quem as crianças convivem e onde suas famílias resistem e sobrevivem no e do campo.

Entre os desafios que perpassam o trabalho docente nesses contextos, está a necessidade de compreensão da heterogeneidade natural e cultural do campo como possibilidade positiva e potente ao desenvolvimento integral das crianças, assim como a compreensão delas próprias como pessoas contemporâneas, concretas, situadas, e não seres abstratos e ideais, do tempo futuro – ou, no caso de crianças do campo, “do tempo passado” – “em atraso”. Elas precisam ser entendidas como sujeitos interativos desde que nascem, os quais são vulneráveis e dependentes, mas igualmente capazes de aprender e se desenvolver, desde que tenham condições de interações e mediações sociais de qualidade.

Assim, aspectos próprios da organização escolar nesses contextos, como a composição das turmas com crianças de diferentes idades, os elementos e acontecimentos do entorno da escola e das vidas das crianças, as visões e crenças, o isolamento, as distâncias e os modos de acesso, precisam ser ressignificados como constitutivos das práticas pedagógicas e dos currículos desenvolvidos-vividos, que devem garantir aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral das crianças.

Tais propostas pedagógicas, consideradas como planos orientadores das ações das instituições, definem metas pretendidas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças que por elas são cuidadas e educadas (BRASIL, 2010). Envolvem e orientam, de modo direto ou indireto, as práticas pedagógicas compreendidas como conjuntos de ações-intervenções intencionais e sistemáticas que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento de sujeitos em instituições educativas.

A esse respeito, Veiga (1992, p. 16) evidencia a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é, portanto, uma dimensão da prática social [...]”. Desse modo, as práticas pedagógicas escolares refletem

os contextos em que se inserem, desde a sociedade mais ampla, com suas contradições (SACRISTÁN, 1999), aos contextos locais, em suas relações socioculturais e históricas, ou seja, integram práticas culturais que são próprias à escola: rotinas, espaços, instrumentos, procedimentos, ações, intervenções, junto a práticas culturais mais amplas – visões, concepções, crenças e valores –, próprias da sociedade maior. Esses aspectos se materializam, no dia a dia, nas vivências que são propiciadas e vivenciadas pelos aprendizes e educadores nas escolas, organizando currículos que, por sua vez, compõem suas vidas, suas identidades e suas subjetividades (SILVA, 2015).

No âmbito específico da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2010) definem currículo como

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, ao mesmo tempo que as práticas pedagógicas e os currículos desenvolvidos em contextos do campo precisam respeitar experiências e saberes próprios das vidas e culturas das crianças, necessitam articulá-los com os conhecimentos sistematizados socialmente e considerados pertinentes e relevantes ao seu desenvolvimento como pessoas integrais. As práticas pedagógicas e os currículos envolvem, portanto, seleção e proposição de atividades a serem vivenciadas pelas crianças diariamente, as quais compõem suas rotinas (BARBOSA, 2006) e parte das condições de viverem suas infâncias e se desenvolverem como pessoas.

A partir dessa compreensão, e levando em conta as crianças que vivem no contexto do campo, passamos a nos perguntar em relação às atividades que são propiciadas a elas no dia a dia nas

escolas e que, ao serem vivenciadas-realizadas pelas crianças, compõem o currículo vivenciado por elas em um contexto de Educação Infantil do Campo. Dessa problematização, recortamos os elementos que orientaram toda a investigação: a questão de estudo, o objeto, os objetivos, os aportes e os procedimentos metodológicos de construção e análise dos dados até os resultados que buscamos alcançar como nossa resposta possível e, sabidamente provisória e inacabada, incompleta.

Questão, objeto e objetivo do estudo

Nas pesquisas que abordam temáticas relativas ao humano e ao social, o sujeito pesquisador e o “objeto” de pesquisa dialogam e se interconstituem continuamente, implicando (re)definições e (re)ajustes. Em nosso estudo, buscamos responder, em meio às nossas múltiplas preocupações e curiosidades que foram se reconfigurando durante o curso da investigação, à seguinte **questão**: que atividades são propiciadas às crianças e compõem o currículo que elas vivenciam em um contexto de Educação Infantil do Campo?

Nosso **objeto de estudo**, então, foi definido como: atividades que são propiciadas às crianças e que compõem o currículo que elas vivenciam em um contexto de Educação Infantil do Campo.

Como desdobramento de nossa questão e do nosso objeto de investigação, definimos, como **objetivo** de nosso estudo: analisar atividades que são propiciadas às crianças e que compõem o currículo vivenciado por elas em um contexto de Educação Infantil do Campo.

Origens das preocupações geradoras do estudo

As origens de nosso interesse por estudar sobre a Educação Infantil do Campo encontram-se em nossa história de vida, em que se entrelaçam vivências de diversas ordens que marcam nossa constituição pessoal e profissional – de menina, de mulher, de estudante, de professora, de pesquisadora.

Ainda em nossa formação escolar básica, mais precisamente durante os cinco últimos anos do Ensino Fundamental, entre os anos de 1988 e 1993, nos aproximamos, na escola que frequentávamos, de colegas de turma que eram “do sítio”, como eram e são ainda designadas, em nossa região, as pessoas que residem na zona rural. Esses colegas, como muitos outros na mesma condição, eram obrigados a se deslocar de suas comunidades para estudar nas escolas da cidade por falta de escolas em suas localidades. Assim, com a ausência de condições mais adequadas, chegavam à escola, que ficava no centro da cidade de São Paulo do Potengi-RN, em um transporte denominado “pau de arara”, um caminhão com bancos de madeira afixados na carroceria, onde vinham, sentados, os passageiros.

Nesse tempo, foi possível observar inúmeras situações de discriminação e de exclusão daqueles meninos e meninas, que eram vistos e apontados, por muitos, como “coitadinhos”, “sem cultura”, “atrasados”. Vinculavam-se a eles e elas os estereótipos comumente atribuídos às pessoas “do campo”, como aquelas que não sabem e que estão em condição social desfavorecida e menos valiosa em relação aos que moram na cidade. Somente alguns poucos os viam como corajosos, persistentes, “sobreviventes” e pessoas de luta que tentavam superar, ao seu modo, as condições adversas que lhes foram impostas para estudar. Porém, mesmo nessas visões mais positivas, compreendemos agora, estava presente a ideia de

que na vida do campo há “algo a ser superado” e, por conseguinte, negativo, indesejável. A indignação que sentíamos, à época, em relação a essas vivências, nos acompanharam. Junto aos estudos que desenvolvemos posteriormente acerca da educação como direito humano, foi emergindo uma necessidade de retornar à terra/zona rural e ressignificar nossas concepções.

Como nos lembra Arroyo (2013), quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, cada vizinho nos conta uma história do lugar. Assim, reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fazemos, junto às pessoas com quem convivemos. Somos a história da qual participamos. A memória coletiva que carregamos.

Nossas vivências diversas nos diferentes espaços e tempos em que vivemos são parte de nossa identidade, nossas visões de mundo, nossos sentimentos, desejos, necessidades, curiosidades. Junto às memórias – agradáveis e incômodas – que elas nos trazem, foi surgindo um sentimento de responsabilidade social em relação às desigualdades sociais postas em nosso país e à nossa cidade de origem, o que nos impulsionou, parcialmente, a buscar alternativas para os contextos dos quais somos parte e que são partes de nós, como evidencia Milton Santos (1996), ao afirmar que o pertencimento é produto da dinâmica entre a horizontalidade e a verticalidade de nossas relações com fatores externos e internos. Juntamente a esses sentimentos que têm origem em nossas vivências estudantis, nossa atuação profissional também concorreu para o surgimento de nosso interesse pela Educação Infantil do Campo.

Nossa inserção na educação de crianças teve início com nossa entrada, no ano 2000, na rede municipal de Natal como professora do Ensino Fundamental, onde atuamos por oito anos no primeiro ano. Concomitante a essa experiência, tivemos nossa primeira atuação na Educação Infantil como professora e, depois,

como coordenadora pedagógica em uma creche da rede privada por um tempo de seis meses.

Foi em 2008 que passamos a atuar na rede pública na função de coordenadora pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil. Essa entrada ocorreu em meio ao processo de transição das creches, antes vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTAS), para a Secretaria de Educação, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, com a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, portanto, com função educativo-pedagógica e não apenas assistencial.

Essa nova função foi, para nós, um enorme desafio, como desbravar um universo desconhecido a cada dia, tanto por nossas experiências anteriores como pelas exigências do novo contexto. Nesse processo de transição das instituições da esfera da assistência para a educação, as profissionais responsáveis pelas funções apresentavam muitas dificuldades/necessidades em relação ao desenvolvimento de práticas condizentes com os objetivos da Educação Infantil, em decorrência das funções anteriormente desenvolvidas, considerando as finalidades e práticas das instituições vinculadas à assistência social, voltadas, primordialmente, ao atendimento de necessidades de alimentação, higiene e sono das crianças.

Coordenar as ações de profissionais para a construção de novas práticas e novas rotinas trouxe a necessidade de discussão de novas concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil. Mais estudos sobre Educação Infantil foram necessários. Foram muitas as “saídas da zona de conforto”, sentidas por nós como uma convocatória para “sairmos da caverna” e enfrentarmos os novos desafios impostos pela tríade educar/cuidar/brincar em uma rotina de tempo integral, tendo, então, como nortes, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil(DCNEI) (BRASIL,

1998) e o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (RCMEI), para a construção de uma identidade para as creches – para as práticas pedagógicas e para os currículos dos Centros Municipais de Educação Infantil.

A experiência como coordenadora pedagógica no contexto acima referido por um ano exigiu e representou, para nós, uma refundação das concepções de infância, de criança e do lugar que a criança ocupa nas ações pedagógicas e no currículo, o que foi intensificado em 2009, quando nos foi posto um novo desafio: o de gerir um novo CMEI, que fazia parte da segunda etapa de transição das creches assistência social para a Secretaria de Educação, onde nos encontramos até o presente momento, já há dez anos.

Essas experiências somaram-se a nossas vivências na formação em Pedagogia em uma instituição de ensino superior da rede privada em Natal. Durante o curso, especialmente nas disciplinas Educação Infantil e Estágio Supervisionado, fomos sendo levadas ao contexto da Educação Infantil do Campo. A escuta de relatos de professores e colegas sobre questões relativas a esse contexto, como os agrupamentos multietários, a pouca assiduidade das crianças, as disparidades nos níveis de aprendizagens das crianças, o sucateamento e a precarização das estruturas físicas e dos materiais disponíveis no dia a dia da prática pedagógica, as dificuldades em desenvolver o currículo e a prática pedagógica como um todo, evocavam em nós lembranças e sentimentos há muito conhecidos. Identificávamos, nesses relatos, muitas vezes, preconceitos e estereótipos relativos às expectativas frente às crianças reais do campo.

Esses relatos e os ecos que produziam em nós ganhavam mais intensidade na medida em que “atravessavam”, literalmente, nossos caminhos. Por mantermos laços com nossa cidade natal, mensalmente a ela retornávamos e víamos, na borda da estrada,

uma escola que aparecia, com frequência, nos relatos de nossos colegas de curso.

Os relatos vinham impregnados de valores e visões estereotipadas próprios da cultura de quem os faz. Ao abordar a relação entre estereótipos e diversidade, Baccega (1998, p. 9) explicita:

Segundo Lippmann (1972) quando nos aproximamos da realidade, “não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos”. Aí está o estereótipo: são “os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas”. Eles interferem na nossa percepção da realidade, levando-nos a “ver” de um modo pré-construído pela cultura e transmitido pela linguagem.

Assim, somente o conhecimento fundamentado e crítico sobre dada realidade e a aproximação aberta efetiva a ela mediada por visões sistematizadas e elaboradas como conceitos podem propiciar a superação de pré-conceitos, necessidade crucial à atuação responsável junto a crianças que vivem em contextos marcados pela diversidade, tal como é a realidade do campo. A permanência dessas visões pode continuar a contribuir para o silenciamento e, porque não dizer, para o apagamento das infâncias do campo/rural no âmbito das discussões das práticas pedagógicas – uma vez que no plano da vida concreta elas continuarão existindo.

É, portanto, uma necessidade legítima a promoção de estudos e discussões sistematizadas sobre o tema, de modo a contribuir para a garantia do direito das crianças a viverem suas infâncias de modo pleno e rico. Dentro desse contexto, é preciso que a sua educação apresente propostas pedagógicas e currículos que se estruturam tendo como eixos as interações e a brincadeira, articuladas às identidades e singularidades do contexto do campo, bem como às suas necessidades – e direitos – fundamentais de aprendizagem, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o documento da BNCC (2018) para a Educação Infantil.

Situando a pesquisa no contexto das produções já existentes

O exercício da pesquisa impõe a definição do objeto de estudo como ponto de partida, no intuito de desencadear os caminhos de busca na construção da revisão da literatura. Situamos, a pesquisa no contexto de estudos já desenvolvidos que demonstrem aproximações em relação à temática “Educação Infantil do Campo e currículo”, numa perspectiva tanto de estabelecer um diálogo com as produções já existentes quanto de legitimar possibilidades e contribuições à discussão posta.

Definimos como recorte temporal para nosso levantamento o período entre 2009 e 2017, por considerarmos que a publicação das DCNEI em sua versão ampliada e atualizada, com orientações expressas relativas à Educação Infantil do Campo, institui um marco na área como abertura de estudos e pesquisas. Nosso levantamento incluiu as seguintes fontes: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e os registros das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED). Nelas, utilizamos, como termos de busca, Educação Infantil do Campo e currículo. A inserção dos termos referidos conduz a uma gama de estudos que envolvem a Educação Infantil em termos gerais, totalizando mais de mil produções, mas é possível levantar, em meio a estas, pesquisas da área com foco no contexto do campo.

Dentre elas, verificamos que há estudos que abordam a Educação Infantil do Campo com focos diversos, como a gestão, as políticas públicas, as relações familiares, a formação docente, as significações de crianças e familiares, os documentos oficiais,

entre outros. Embora esses estudos tenham aproximação com nossa temática, não focalizam o nosso objetivo, que foi o de analisar atividades que são propiciadas às crianças e que compõem o currículo vivenciado por elas em um contexto de Educação Infantil do Campo. Nessa perspectiva, ressaltamos aqui alguns dos estudos encontrados que se aproximam mais de nosso foco temático específico, ao abordar currículos, práticas e vivências de crianças desses/nesses contextos.

A pesquisa de Santos (2016) focalizou as brincadeiras nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo, visando compreender como elas as organizam em suas culturas infantis.

Já Loffler (2013), em uma pesquisa de mestrado, constatou que a escola de Educação Infantil do Campo é significada pelas crianças como um espaço de socialização, mas também um lugar de viver um “não ser”, dada a excessiva preocupação com a preparação para o acesso ao ensino fundamental e a adequação aos padrões da vida urbana.

Com um foco semelhante, Silva (2012) identificou, em sua pesquisa de mestrado, um conjunto de significações e alguns sentidos que revelam marcas e especificidades do campo, abordando o Brincar das Crianças do Campo e a Educação Infantil.

Por sua vez, Tussi (2011), a partir de estudo de mestrado, considera que as concepções de criança, infância e Educação Infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na Educação Infantil.

A pesquisa de Silva (2010), “Análise da implantação de um currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas”, contribuiu para reflexões necessárias sobre a importância do envolvimento, da autoria e da

participação de todos os envolvidos com a educação das crianças nesse processo de implantação curricular.

O estudo de Pamphylio (2010) visou analisar concepções de crianças da comunidade rural acerca da escola e suas práticas pedagógicas, enquanto a pesquisa de Silva e Pasuch (2010) abordou orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo.

No âmbito dos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), no GT 07 – Educação de Crianças de zero a seis anos –, no período citado, identificamos os trabalhos de Martins (2009), acerca de experiências educativas das crianças do meio rural menores de quatro anos, e o de Teixeira (2012), sobre a mediação docente nas brincadeiras das crianças ribeirinhas no contexto de Educação Infantil do Campo. Outros trabalhos apresentados com temática correlata, em número consideravelmente expressivo, não têm, em seus temas, aproximação significativa com o nosso tema de estudo.

De um modo especial, no contexto da Educação Infantil do Campo em nosso país, salientamos a pesquisa coordenada por Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch, que foi realizada por meio de cooperação técnica estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de caracterizar as práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. O estudo reúne um conjunto de oito pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, mostrando como a Educação Infantil na área rural vem sendo tratada no país, reconhecendo “a multiplicidade do campo brasileiro e de suas infâncias e, necessariamente, dos interlocutores das políticas do campo” (BARBOSA; SILVA; PASUCH, 2012, p. 7).

Os objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes

em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da Educação Infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; e coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país (BARBOSA; SILVA; PASUCH, 2012).

Esse conjunto de estudos abordou diferentes temas, dentre os quais destacamos, como próximos ao nosso estudo, o de Rosemberg e Artes, que focaliza características dos contextos rural e urbano na oferta de educação para crianças de até seis anos; o de Leal e Ramos, que enfatiza a infraestrutura e a proposta pedagógica em escolas de Educação Infantil do Campo da região Nordeste; e, ainda, o de Silva e Luz, acerca dos espaços, ambientes e contextos da educação para crianças de zero a seis anos residentes em área rural na região Sudeste do país. Essas pesquisas compõem a publicação *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo* (BARBOSA; SILVA; PASUCH, 2012), que consiste em uma referência altamente relevante nos estudos da área.

Nesses estudos, em grande parte fomentados pela inclusão, Do capítulo com as orientações específicas para a Educação Infantil do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), consolidam-se concepções sobre as crianças e infâncias do campo e sua educação como direito, evidenciando especificidades das vidas em contextos rurais, de assentamento, ribeirinhas, entre outros. Afirmam-se, também, os direitos às interações e ao brincar, que precisam ser considerados nos currículos e nas práticas pedagógicas. As pesquisas indicam a preocupação com as vivências infantis no contexto da Educação Infantil do Campo e com a participação docente e sua necessária formação.

É importante salientar a contribuição de Silva, Pasuch e Da Silva (2012) no livro *Educação Infantil do Campo*, pois abordam

a ambiência das aprendizagens significativas e das experiências e um currículo voltado para um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Além disso, fazem um convite ao compromisso com a criança do campo, visando conhecer um pouco mais sobre, dentre outros, os currículos e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil do Campo.

As pesquisas levantadas revelam que a educação de crianças de zero a cinco anos que se realiza em áreas rurais está presente, com mais precisão, após a publicação das DCNEI de 2009, acentuando-se consideravelmente nas preocupações acadêmicas dos últimos cinco anos, pela demanda de publicações envolvendo focos temáticos dos mais diversos, conforme apontamos. Entretanto, nossa busca, ainda que não tão extensa, evidenciou que a área ainda carece de mais estudos, próximos de nossa temática, que possam ampliar e consolidar os avanços já alcançados numa área que, até bem pouco tempo em nossa história, estava invisibilizada e que apresenta, como nosso país, uma grande diversidade.

Esse conjunto de produções oriundas de diferentes investigações demonstra que a temática da Educação Infantil do Campo, embora já seja objeto de diversos estudos, consiste, ainda, em uma temática a ser investigada para que se produzam referências à sua reflexão em seus diversos aspectos. É esse o intento de nosso estudo.

Caminhos da investigação

O estudo que desenvolvemos buscou construir respostas possíveis à nossa questão e atingir o objetivo que definimos. O presente texto, que integra as construções que alcançamos produzir, está organizado da seguinte maneira: esta parte introdutória, em que buscamos apresentar o estudo: suas origens, questão, objeto, objetivo e pesquisas já produzidas; um primeiro capítulo, em que

discutimos os aportes teóricos relativos aos eixos conceituais que sustentam a pesquisa; um segundo capítulo, em que descrevemos os aportes metodológicos e procedimentos de pesquisa, bem como o campo e os sujeitos de estudo; um terceiro capítulo, em que trazemos a análise dos dados numa perspectiva de elaboração de respostas à nossa questão desencadeadora; e, finalmente, as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos que integram o relatório da investigação desenvolvida.

A questão, o objeto e o objetivo que definimos de partida – e que foram sendo ajustados e atualizados ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa – levaram-nos à escolha dos aportes de nossa investigação, que, por sua vez, nos orientaram em todos os passos do percurso. Apresentamos, no próximo capítulo, os princípios e as proposições que serviram de aporte em nossas decisões a ações metodológicas.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS



O nosso estudo assumiu, como princípios orientadores dos passos metodológicos, princípios da abordagem qualitativa da pesquisa. Consideramos, a partir de nossa questão e de nosso objeto de estudo, que iríamos privilegiar o processo de construção dos dados no lócus de sua emergência, ressaltando, mais do que quantificações, as significações dos sujeitos envolvidos – pesquisadora e pesquisados, fontes fundamentais da empiria, tal como propõem Bogdan e Biklen (1994).

Além desses aspectos mais gerais, nossa investigação foi orientada por princípios apontados por L. S. Vigotski (2009) em sua abordagem histórico-cultural dos processos humanos e proposições de M. Bakhtin (2011) para a pesquisa nas Ciências Humanas. Esses princípios e proposições, guardadas as suas especificidades epistemológicas, encontram-se, por suas matrizes marxistas e pela consideração da historicidade e da materialidade na concepção dialética dos processos humanos e sociais, bem como da centralidade que dão aos processos de interação e significação – da linguagem – na compreensão desses processos, articulados por Freitas (2009). Para a autora, “pela importância que deu ao método, Vigotski é considerado além de um estudioso das questões psicológicas e da linguagem, um metodólogo. Para ele

a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade” (FREITAS, 2009, p. 3).

Levando em conta essas referências, utilizamo-nos, para a construção de dados empíricos, de procedimentos como a observação semiparticipante, com registro em Diário de Campo, a entrevista do tipo semiestruturada e a análise de documentos da prática pedagógica.

A pesquisa, com objeto de estudo em definição, teve seu projeto de pesquisa submetido, no primeiro período do curso de mestrado, e a provado no comitê de ética via Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade/UFRN, pela plataforma Brasil, com número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 76413817.8.0000.5292 e o número do Parecer: 2.364.041.

Princípios da Abordagem Qualitativa de Pesquisa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa abrange princípios que, por sua vez, orientam processos de investigação, dos quais destacamos: na “investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Assim, o objeto de estudo é mais bem compreendido quando observado em seu ambiente natural, em seu contexto histórico e social, e o pesquisador é parte dessa investigação. A “investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), condição que propicia ir além da quantificação de dados, porque nos permite esmiuçar, a partir da riqueza dos registros-transcrições, os aspectos que compõem e caracterizam os objetos pesquisados, com vistas à sua compreensão. Nesse aspecto, a palavra – seus significados e sentidos – assume particular importância no processo de construção, tanto dos

registros quanto de suas interpretações, e ainda na disseminação dos resultados. Por fim, os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), porque é no processo de elaboração e nas interações de pesquisadores e pesquisados em seus contextos que se produzem as significações acerca do objeto que constituirá a base de análise do objeto pesquisado.

Nosso estudo incorpora, também, alguns dos aspectos das pesquisas etnográficas, ao buscar, pela inserção nos contextos sociais, (re)conhecer e descrever práticas dos sujeitos envolvidos, definidas como objeto da investigação. Esse aspecto possibilita uma melhor compreensão e análise da/na participação ativa e dinâmica entre sujeitos e pesquisador, mesmo inexistindo o componente tempo de um ano, conforme recomendações para as pesquisas essencialmente etnográficas.

A abordagem etnográfica possibilita uma oportunidade de estar no lócus de estudo de forma reflexiva, construindo dados significativos sobre e para os envolvidos. De uma perspectiva etnográfica, “observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado do cotidiano nos quais as pessoas agem” (MATTOS, 2011, p. 51). O objetivo é documentar e encontrar o significado de ações, sendo, portanto, uma abordagem que se inscreve no âmbito de estudos de cunho qualitativo.

Lüdke e André (1986) pontuam que a abordagem etnográfica abrange várias características em seus procedimentos, dentre as quais ressaltamos aquelas que se presentificaram em nosso estudo: o problema é redescoberto no campo, o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar, há uma diversidade de procedimentos de construção de dados, bem como a apresentação de riqueza de dados primários.

Por realizarmos um estudo que buscou conhecer as atividades que são proporcionadas às crianças na Educação Infantil do Campo e que, portanto, são constitutivas das atividades que compõem o currículo vivenciado, somente em um processo de imersão no lócus da pesquisa, no contexto da sala de referência e nas interações com as crianças e/ou crianças e adultos seria possível encontrar as respostas para as indagações que nos mobilizaram. Em nosso estudo, o objeto foi se reconfigurando em meio à nossa imersão no campo, assim, responsabilizamo-nos, pessoalmente, por construir os dados mediante a permanência no lócus por um semestre, durante trinta dias alternados. Nesse tempo, nossos registros de observações constituem um extenso *corpus* de análise.

Princípios propostos por Vigotski à pesquisa sobre processos humanos

Ao buscar construir uma nova perspectiva epistemológica para os estudos sobre os processos humanos que respeitassem suas características fundamentais, Vigotski (2009) construiu alguns princípios que podem, segundo o autor, orientar os estudos sobre tais processos: os fenômenos precisam ser reconhecidos e abordados não como objetos estáticos e acabados, tampouco isolados em si mesmos, mas como processos, em permanente mudança, cuja gênese e constituição é mediada, relaciona-se a contingências históricas e sociais e sua compreensão envolve sua historicidade. Assim, a pesquisa visa compreender os eventos investigados, descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2009).

Para Vigotski (2009), o funcionamento psicológico humano tem sua gênese nas relações sociais e se produz como processo de internalização-apropriação da cultura – transformação de modos

intermentais em modos intramentais de funcionamento, por meio da ação com signos. Portanto, no entendimento de Smolka (2000), a transformação de formas externas e sociais de funcionamento humano em formas individuais e constitutivas de cada sujeito ocorre como significação, visto que é pela ação com signos – pela produção de sentidos que têm por base os significados produzidos socioculturalmente – que tais processos se realizam, o que funda a singularidade própria de cada pessoa. Pela cultura, ao mesmo tempo que a produzem, num contexto historicamente situado. Pino (2000, p. 53) define que na obra de Vigotski “[...] o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura”.

Nessa perspectiva, os postulados de Vigotski (2009) nos ajudam a compreender e a analisar as atividades que são proporcionadas às crianças, considerando que, enquanto processos humanos, longe de serem isoladas em si mesmas, trazem em si as relações e as marcas com/dos contextos onde emergem e se fazem existir, sendo/estando em constante mudança, que envolve continuidades e rupturas. Em face desse contexto, todos os processos humanos têm uma história – de origem e funcionamento –, o que precisa ser considerado em sua investigação, visando a romper com o risco de se produzir e/ou acentuar formas fossilizadas, estagnadas e automatizadas de compreensão de processos estudados.

Para que tal compreensão se torne possível, o autor expõe a necessária relação entre descrição e explicação, concebida como compreensão. Com base em Vigotski (2009), a descrição é base da construção da compreensão do objeto estudado, pois pode propiciar a apreensão de sua composição e movimento. Porém, o autor aponta que é preciso avançar para além da descrição e buscar a interpretação de maneira a contribuir para a ampliação de sua compreensão. Desse modo, o autor afirma a interatividade – ação recíproca entre sujeitos e objetos/processos de pesquisa –, bem como a linguagem, como mediadora de apreensão e compreensão.

Assim, tanto os “objetos” de pesquisa como os sujeitos são concebidos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, ao mesmo tempo que a marcam, como produtores de visões que nela reverberam enquanto reverberam também em si mesmos. Ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são, concomitantemente, produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2009).

Sendo o homem um ser essencialmente sócio-histórico, interativo, que cria/recria significados e sentidos sobre as realidades em que vive e que se torna objeto de sua compreensão, os processos educativos humanos somente acontecem em contextos histórico-culturais e se produzem como práxis, que envolvem (inter)ações diárias, das mais simples às mais amplas e complexas. Por essa razão, não há como compreender seus processos senão por processos interativos e dialógicos.

Proposições de M. Bakhtin para a pesquisa em ciências humanas

As proposições de M. Bakhtin (2011) para a pesquisa em ciências humanas abordam a língua como fato linguístico, heterogêneo e complexo. Compreendem, ainda, uma concepção de linguagem apoiada em relações interativas e discursivas de sujeitos históricos e situada concretamente na realidade. Percebem a linguagem em seu caráter dialógico, que perpassa e é perpassado por sujeitos que se configuram nas relações sociais; como não abstrata, isolada e, menos ainda, neutra; materializa-se, por fim, como textos produzidos nas situações de interação, marcadas pelos contextos e pelas posições que os interlocutores ocupam nas relações sociais – mais amplas e mais próximas. Para o autor, não é possível entender o homem, sua vida, seu trabalho e suas lutas senão por meio de textos e signos criados ou por criar. O homem

e seus processos não podem ser estudados como “coisas”, mas como seres falantes – que produzem sentidos. Assim, as ações e relações dos homens não podem ser compreendidas fora de sua expressão e significação.

Para Bakhtin (2011, p. 401), “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só nesse ponto de contato – de interação – de textos eclode a luz que ilumina, retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Nesse contexto, a pesquisa passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos que coparticipam, ainda que em posições diferentes e valoradas socialmente de modo distinto da construção de sentidos que compõem os textos constitutivos do estudo: descrição, análise, resultados e relatórios. De uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica. É nessa condição dialógica que nos ancoramos para realizar o encontro com o “outro” no campo da pesquisa (FREITAS, 2009).

O autor enfatiza, ainda, nas relações de pesquisa, o caráter ético do pesquisador, que precisa, para acercar-se de seus objetos, aproximar-se e afastar-se. Assim, ancorado em seus pressupostos e aportes, produz sua compreensão – seus textos –, que envolvem a compreensão – textos – dos pesquisados, mas a/os amplia com seu “excedente de visão”.

Procedimentos de construção dos dados

Orientadas pelos aportes acima descritos, desenvolvemos nossos procedimentos de construção de dados, que envolveram sessões de observação semiparticipante no campo empírico, totalizando 140 (cento e quarenta) horas, no decorrer de 30 (trinta) sessões de observação, de agosto a dezembro de 2017, sendo dois ou três dias por semana sequenciados e/ou alternados, com registros em 149 (cento e quarenta e nove) páginas de Diário de Campo

e 120 (cento e vinte) fotografias como suportes à ampliação dos dados, assim como entrevistas semiestruturadas com a Professora titular (P1), a Professora Auxiliar (PA), o Coordenador Pedagógico (CP) e a Diretora (D) da instituição-campo de estudo.

A construção e a análise dos dados tiveram como pressupostos teóricos as teorizações e conceitualizações sobre a temática, bem como as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), principalmente as concernentes às interações e à brincadeira como eixos estruturantes das propostas pedagógicas. Além disso, basearam-se nas definições pertinentes à Educação Infantil do Campo e nas definições da BNCC (BRASIL, 2017), relativas aos direitos de aprendizagens das crianças, considerados essenciais ao seu desenvolvimento.

Observação do tipo semiparticipante com registro no Diário de Campo

Consideramos que nossa observação assumiria um caráter de semiparticipante como uma forma de perceber e registrar de modo mais livre as atividades desenvolvidas nas rotinas pelos sujeitos da pesquisa. Ao mesmo tempo, reconhecemos que nossa inserção no contexto de pesquisa provoca mudanças nas (inter)ações dos sujeitos envolvidos, como nos lembra Bakhtin (2011), ao colocar que o que pesquisamos não são coisas inertes e mudas, mas sujeitos (iner)ativos, com visões marcadas e valoradas pelas posições que ocupam nas relações sociais – pesquisador e pesquisados são sujeitos em interações e mediações com os objetos em estudo. Ao se fazerem presentes no lócus, o pesquisador e os pesquisados mobilizam-se, mutuamente, num processo de interações e afetações múltiplas.

De fato, mesmo que não tivéssemos a intenção de realizar observações participantes, com intervenções programadas

e negociadas com os sujeitos da pesquisa, desde o primeiro dia de nossa entrada em campo instaurou-se uma interação intensa entre nós, as professoras e as crianças. Diante disso, buscamos ter o cuidado não de manter uma postura “neutra”, visto ser esta impossível, dada a nossa posição de pesquisadora externa ao ambiente e, ao mesmo tempo, nele inserida, com todas as possibilidades de sentidos que isso poderia suscitar em cada um de nós. Adequamos, assim, a nossa atuação ao nosso objetivo.

As observações foram registradas no Diário de Campo, que é um instrumento de registro, comentários e reflexões. Voltado ao uso individual do pesquisador, pode registrar os fatos, os acontecimentos e as experiências pessoais e percepções do investigador sobre o objeto de estudo pesquisado, pautando-se pelo registro rigoroso dos acontecimentos captados.

Para Gil (2009, p. 105), “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons e imagens”. O Diário de Campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção sobre os acontecimentos do dia de trabalho, motivo pelo qual ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e, ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho.

Entrevista do tipo semiestruturada

A entrevista foi utilizada como um dos procedimentos de construção de dados, realizada concomitantemente ao período das observações, como uma forma de estabelecer um diálogo mais orientado e sistemático sobre o objeto de estudo entre os participantes da pesquisa.

Optamos pela entrevista de tipo semiestruturada por oportunizar uma flexibilização do roteiro e da realização efetiva, com possibilidades de retomadas e adequações dos rumos das elaborações discursivas dos(as) entrevistados(as), ou seja, a partir das respostas construídas-emitidas. Por essa condição, esse tipo de entrevista pode assumir uma conotação mais informal e respeitosa, por se configurar como um exercício de escuta atenta e pela permissão de deixar os entrevistados “livres” para suas (re)elaborações no decorrer das indagações, que podem ir sendo refeitas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33-34), “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista”.

As entrevistas de cunho qualitativo podem variar quanto ao grau de estruturação, porém, mesmo abertas, centram-se em tópicos ou questões centrais. Até quando são orientadas por um guia previamente construído, podem oferecer, ao entrevistador e ao(s) entrevistado(s), possibilidades de retomadas e reorganização de conteúdos (BOGDAN; BIKLEN, 1994), aspecto relevante em estudos que consideram as significações dos sujeitos como fontes de dados e como construções que se elaboram nas situações de interação, como aponta Bakhtin (2011).

Em nossa pesquisa, foram elaborados dois roteiros de perguntas para os quatro sujeitos entrevistados, sendo um roteiro para a Professora Titular (P1) e a Professora Auxiliar (PA) e um roteiro para o Coordenador Pedagógico (CP) e a Diretora (D). As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes, junto a cada participante.

Caracterização do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa

No processo de caracterização do campo de pesquisa, fez-se necessário um exercício de desnudamento (possível) ou, pelo menos, de reconhecimento de sua existência e das noções prévias, por vezes estereotipadas e preconceituosas, que perpassam nossas visões sobre determinados contextos e sujeitos, como é o caso do contexto do “campo”. Com esse espírito, buscamos adentrar o lócus da pesquisa e construir sua caracterização.

Guiou-nos a compreensão de que as pessoas residentes em áreas rurais e os modos como se relacionam com a terra e com as práticas de vida nesse contexto, de um modo geral, não comportam mais um olhar reduzido aos estereótipos, pois o “campo” da atualidade é outro e é diverso. As dimensões distintivas de campo e cidade foram redefinidas por outros critérios, que são muitos no mundo atual, como o da sobrevivência humana. O Brasil rural, hoje, tem outras e múltiplas conformações, derivadas de transformações.

Sobre a delimitação dos espaços, os municípios têm a autonomia para definir, por legislações próprias, os limites entre urbano e rural. A esse respeito, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou, em 2017, o documento “Classificações e características dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação”, como forma de reescrever os critérios de caracterização e definição de ambos os contextos, servindo de parâmetro ao Censo Demográfico a ser realizado em 2020.

A partir desses critérios, é possível conceber que, na atualidade, as fronteiras entre ambas as zonas não são mais tão nítidas, mas se mostram como continuidades, visto que as atividades econômicas e socioculturais são muito próximas e apresentam mais semelhanças do que diferenças. Em se tratando do lócus

da pesquisa, a característica da população é de uma comunidade rural tradicional, onde os moradores são proprietários das terras por herança familiar. Ao lado dessa característica predominante, há um assentamento nas proximidades, também uma marca da atualidade.

A escola onde realizamos nosso estudo está situada na zona rural do município de São Paulo do Potengi-RN. Os moradores do local desenvolvem atividades econômicas que ultrapassam o binômio agricultura-pecuária ou a agricultura isoladamente, como em demais contextos semelhantes. Devido às mudanças climáticas que implicaram mudanças nas práticas tradicionais, há muitas pessoas que residem em áreas rurais com ocupações não agrícolas e não vinculadas à pecuária.

São Paulo do Potengi está situada à margem esquerda do Rio Potengi, na região que leva o nome do rio – Potengi –, distante a 78 km de Natal. A cidade tem sua origem datada no final do séc. XIX, com a instalação de um pequeno povoado. Seu reconhecimento oficial foi, inicialmente, como Distrito do município de Macaíba, em 1938, e, em 1943, como município. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, o município possui uma população de 17.436 habitantes, com uma área territorial de 240.435, limitada a sete municípios, dos quais São Paulo do Potengi é o maior. Sua zona rural integra dezenove localidades, entre sítios ou assentamentos.

A escola pesquisada está localizada em uma comunidade que fica a 6km do centro da cidade e conta com um número expressivo de residências, sendo a que tem, no município, entre as que se localizam na zona rural, maior concentração de imóveis residenciais – quase todos rodeados de muros altos e cercas, indícios de falta de segurança. Algumas dessas residências estão situadas à margem da estrada, muito próximas umas das outras e da faixa de asfalto, onde transitam, de forma intensa, muitos

veículos de grande e pequeno porte. Quase todas contam com pouco espaço no entorno, em uma configuração bem distinta das visões tradicionais e idealizadas de “casa do campo”.

Além da escola, a comunidade conta com outros equipamentos sociais, como um centro comunitário social, que funciona como a sede da Associação dos Agricultores, uma quadra de esportes e um posto de saúde. Há, também, como espaços sociais, duas igrejas, sendo uma evangélica e uma católica, bares, oficinas de motocicletas e mercadinhos.

Os meios de transportes mais comuns são motocicletas, alguns poucos automóveis e raros animais (cavalos ou mulas). Como transporte coletivo, existe uma linha de ônibus privada, entre as cidades circunvizinhas e a capital, bem como os ônibus que transportam os estudantes residentes nas localidades rurais para estudar na zona urbana. Esses ônibus, remanescentes de políticas do governo federal da última década, são custeados pela prefeitura com recursos oriundos de programas até então decorrentes das referidas políticas. As formas de lazer da comunidade envolvem atividades desportivas no ginásio de esportes, festividades promovidas pelas igrejas e bares, ponto de encontro dos adultos.

Critérios de escolha da Escola campo de pesquisa

A escolha do lócus da pesquisa foi determinada por três fatores:

- a) o tempo de sua criação e funcionamento, considerando que o tempo tem uma significação na constituição da identidade da escola – de seus fazeres – junto à comunidade, ou seja, aspectos históricos, sociais e culturais da própria comunidade vão sendo impregnados às práticas escolares e passam a ser constitutivos dos sujeitos, com suas singularidades;

- b) a localização e a facilidade de acesso, por ficar às margens da rodovia RN 203;
- c) O número de crianças matriculadas, pois, conforme dados do censo escolar, no decorrer dos últimos cinco anos, é a escola de zona rural de São Paulo do Potengi-RN com o maior quantitativo, o que pode ter relação com a extensão da comunidade onde se situa, como também com a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos.

Com relação a esse dado, segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação do município, das nove escolas municipais situadas na zona rural que constavam no censo escolar de 2016, cinco estavam paralisadas e quatro encontravam-se em funcionamento em 2017. Destas, duas tinham uma sala de Educação Infantil.

Caracterização da escola

De acordo com o documento do Projeto Político Pedagógico, a escola lócus da pesquisa teve sua sede própria construída em 1988 e sua regulamentação em 1999, através do decreto n. 005/1999¹⁰. Recebeu o nome que a identifica como uma forma de homenagear a primeira proprietária do terreno e filha natural da comunidade.

A prática pedagógica tem, conforme informações adquiridas junto à Diretora, o Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador. Sua construção foi orientada pela Secretaria Municipal de Educação para os cinco Centros Municipais de Ensino Rural da cidade e teve sua última revisão em 2014. Essa peculiaridade do documento – ser um único projeto unificado para as cinco Unidades de Ensino – indica, a nosso ver, uma perspectiva de

10 Decreto de criação 005/1999. In: Projeto Político-Pedagógico. Escolas Municipais de zona rural de São Paulo do Potengi/RN. Natal-RN, 1ª edição, 2014.

nivelamento de todas as crianças da zona rural/campo, como se cada comunidade, assim como os sujeitos que as integram, não tivesse suas particularidades (Notas do Diário de Campo 01/08/2017).

A respeito dessa peculiaridade do documento, a Professora 1 afirma: “No geral, não é da comunidade, só tem algumas informações básicas” (Entrevista realizada em 21/21/17). Dessa forma, a proposta pedagógica que tem por finalidade orientar as práticas na instituição pouco valoriza as especificidades socioculturais da comunidade escolar, conforme a Professora: “faz-se uma adaptação do que se trabalha no contexto urbano, para o contexto do campo”.

Em contrapartida, as produções e os documentos relativos à educação de crianças dos contextos do campo pontuam que as propostas pedagógicas para esses contingentes, como indica Pasuch (2010), devem permitir que a criança

[...] conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Uma prática com tais características requer, por sua vez, profissionais e orientações precisas e consistentes. Entretanto, no contexto observado, as turmas de Educação Infantil que fazem parte dos Centros de Ensino Rural do município apresentam uma condição de “anexo” das escolas do contexto urbano, visto não haver um serviço específico para as unidades situadas na zona rural, como se evidencia nas palavras da Diretora da Escola:

[...] O atendimento à Educação Infantil não é uma situação nova, é bem antiga. Mas a gente não tem um direcionamento. Não tem alguém que trabalha com a Educação

Infantil. [...] essa pessoa responsável pela Educação Infantil no centro municipal, não tem. A gente se remete sempre à coordenação geral; a gente entende que essa coordenação geral deve dar esse atendimento que a gente faz. Na semana pedagógica, nossas professoras, que se resumem a duas, participaram dessas primeiras instruções, as mais básicas, as principais no começo do ano letivo. E durante o ano, vão se mantendo e, na dúvida, o coordenador pedagógico da zona rural faz essa ponte quando vai às escolas para ver a questão da sistematização dos planos de aula (Entrevista realizada com a Diretora em 15/12/17).

Conforme essa afirmação, as professoras da zona rural são orientadas por um coordenador geral da Educação Infantil para o município como um todo, que, por sua vez, é acompanhado pelo coordenador pedagógico dos Centros Municipais de Ensino Rural. A equipe que dirige os centros de Ensino Rural – as escolas – é composta por um diretor, um coordenador pedagógico e uma secretária. Essa equipe não fica nas escolas; seu local de trabalho é na sede urbana, na secretaria de educação do município, distantes, pois, das demandas diárias reais da escola e dos sujeitos concretos que nela se encontram todos os dias letivos.

É com essas condições que o trabalho se realiza na(s) escola(s) situadas na zona rural do município estudado: com um projeto político pedagógico “unificado”, com o distanciamento da equipe gestora da escola e com orientações, planejamentos e acompanhamento de caráter geral, não vinculados às suas especificidades. Essas condições contribuem para fragilizar a prática pedagógica desenvolvida, conforme expõe a Professora 1: “[...] esse formato de planejamento, vamos dizer, de autoria minha, sem orientação, eu costumo fazer do jeito que eu faço lá na outra escola” (Entrevista realizada com P1 em 21/21/17).

Mediante análise do Projeto Político-Pedagógico dos Centros Municipais de Ensino Rural da cidade onde está localizada a

escola observada, constatamos que, apesar da afirmação de que suas propostas estão em consonância com as DCNEI 2009 e de mencionarem, como eixos estruturantes do trabalho, as interações e brincadeira, as definições posteriores demonstram estarem alicerçadas, na verdade, nas proposições do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998, documento que antecede a primeira DCNEI, de 1999. Sobre as diretrizes de 2009, que têm caráter mandatório, a Professora 1 assim se pronuncia: “Esse documento, eu tive acesso quando fiz uma disciplina, acho que foi ‘Fundamentos da Educação Infantil’... [...] aqui, na rede (no município) nunca falaram; na verdade, esse ano é que estão trabalhando a BNCC, que é algo novo, nenhuma orientação, nenhuma referência sobre essas diretrizes” (Entrevista realizada com a P1 em 21/12/17).

Conforme podemos observar, apesar de todos os esforços do Ministério da Educação em difundir as DCNEI de 2009 como orientações fundamentais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, o documento ainda não é de conhecimento de todos os profissionais, o que aponta para a necessidade de mais iniciativas governamentais nesse sentido, como se evidenciou na escola campo de nosso estudo.

Quanto ao seu funcionamento, a escola oferece, atualmente, uma turma de Educação Infantil composta como turma multietária, com crianças de 3 a 5 anos e 11 meses e duas turmas de Ensino Fundamental, também multisseriada, com crianças do 1º ao 3º ano em uma turma e do 4º e 5º ano em outra, nos turnos matutino e vespertino. Essas turmas estão distribuídas nos dois turnos da seguinte maneira: no turno da manhã funciona uma turma de Educação Infantil e uma turma com crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. No turno vespertino, funciona uma turma de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

A equipe da escola é composta pelos seguintes profissionais: 1 (uma) diretora, 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) auxiliar de secretaria. Esses profissionais integram a equipe gestora e não atuam diariamente na escola. Como já registramos, têm seu expediente na sede da Secretaria de Educação, no centro da cidade, visto que todo o serviço administrativo das cinco escolas da zona rural do município é realizado nesse local. A diretora e o coordenador pedagógico fazem visitas periódicas à escola para acompanhar e orientar o trabalho dos demais servidores.

Para a realização dos serviços diários, a escola conta com 1 (um) auxiliar de laboratório de informática, que atua como representante da gestão e está na escola todos os dias, 1 (uma) merendeira, 2 (dois) auxiliares de serviços gerais, 4 (quatro) professoras (3 titulares efetivas e uma auxiliar com contrato temporário), 2 (duas) dessas professoras atuam na sala da Educação Infantil (uma como Titular e outra como Auxiliar), 1 (uma) nas turmas do 1º ao 3º ano e 1 (uma) nas turmas do 4º ao 5º ano.

No que tange à infraestrutura física, a escola possui duas salas de aula (ou de referência), uma cozinha, um depósito para merenda e uma secretaria. Os dois banheiros existentes, utilizados por adultos e crianças, têm seus equipamentos – vasos sanitários e pias – inadequados à altura das crianças da Educação Infantil, como também o refeitório, que apresenta mesas e cadeiras com altura inapropriada. O prédio é rodeado por um muro, que foi construído em 2016, com a finalidade de delimitar o espaço destinado às crianças, bem como para preservar sua segurança, considerando a proximidade da escola com a rodovia, onde o trânsito de veículos é intenso.

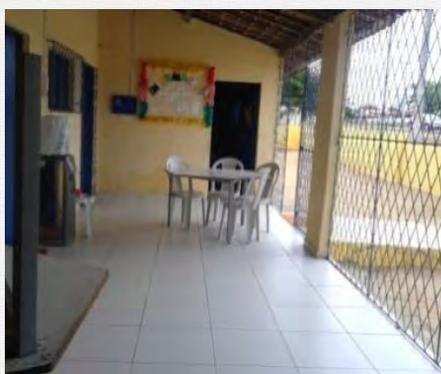
O espaço físico é, como afirma Barbosa (2006, p. 120), “o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam, [...] pelos símbolos e pelas linguagens

que o transforma e o recriam continuamente”. Nesse sentido, a forma como se organizam todos os ambientes, sem exceção, são intencionais, “os espaços e os ambientes não são estruturas neutras” (BARBOSA, 2006, p. 120).

A escola possui, no espaço aberto externo às salas e interno ao muro que a rodeia, um “parque” de madeira – brinquedo de grandes dimensões, com escada, escorrego, gangorras e casinha –, que foi doação de outra escola de zona rural, paralisada em 2015. Esse brinquedo bem como o espaço livre que circunda a escola são atrativos no momento do recreio das crianças da Educação Infantil, mas, por situar-se em espaço aberto e sem árvores – embora localizado na “zona rural” – fica exposto ao sol o dia todo. Como o tempo do recreio das crianças é entre nove e dez horas da manhã, por vezes, a alta temperatura limita o tempo de permanência fora da sala, demonstrando que as condições estruturais podem interferir nas rotinas e atividades das crianças, mais do que definições de ordem curricular.

Figura 1 – Estrutura externa da escola

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



A organização do espaço físico tem, ou precisa ter, intencionalidade pedagógica, na perspectiva de propiciar experiências significativas às crianças. Todos os espaços e materiais por onde circulam as crianças e onde elas desenvolvem atividades de modo sistemático constituem, como aponta Medel (2014), ambientes educativos.

Nesse sentido, todos os espaços e ambientes na Educação Infantil têm potencial educativo. A sala de referência pode ser compreendida como o que concentra oportunidades de vivências e/ou experiências, visto que é nela que as crianças e educadores passam a maior parte do tempo diário, convivendo e realizando as atividades que lhes são propiciadas, interagindo com os materiais disponíveis, explorando o que lhes é propiciado explorar.

Caracterização da sala de referência

Como a turma observada era um agrupamento de crianças de diferentes idades e/ou turmas, organização comum no contexto “do campo”, devido ao número reduzido de crianças de mesma faixa etária nas zonas de localização das escolas, a sala da turma observada era, ao mesmo tempo, espaço de referência para dezoito crianças de três a cinco anos e onze meses. Desse modo, a turma integrava os segmentos creche e pré-escola, bem como diferentes “níveis” ou turmas da Educação Infantil, visto que, no município, as turmas são organizadas pela faixa etária e designadas, cada uma, como “nível”. Assim, a turma era composta por crianças de Nível II (três anos), Nível III (quatro anos) e Nível IV (cinco até seis anos).

Optamos pela nomenclatura “sala de referência” por compreendermos que as atividades da Educação Infantil, ao respeitarem as especificidades das crianças de zero a cinco anos, não se organizam como “aulas”, mas como situações que oportunizam

atividades-vivências (BARBOSA, 2006), as quais podem se realizar em diferentes espaços da escola. É importante, contudo, que cada turma tenha uma “sala de referência” como sendo seu espaço de encontro e pertencimento, onde as crianças e suas professoras se encontram, convivem e aprendem.

Entendemos o espaço como a dimensão física, uma extensão com ou sem limite, e o ambiente ultrapassa a dimensão física, porque ele abrange tudo o que está dentro do espaço e tem a intencionalidade a que o projeto educativo se propõe. “As formas de utilizar o espaço e o tempo são variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica” (ZABALZA, 1998, p. 130) e nos modos como as crianças vivenciam as atividades.

Essa organização e utilização, que podem ser, ao mesmo tempo, permanentes, se provisórias, precisam envolver a participação das crianças de maneira que os espaços se tornem mais representativos de suas características pessoais e de grupo. A esse respeito, Medel (2014, p. 13) coloca que

[...] é muito importante que o ambiente e sua organização tenham significados para as crianças e tenham relação com suas necessidades e interesses. Por sua vez é fundamental torná-los participantes das decisões que serão tomadas a respeito, e explicar o sentido de cada uma delas. [...] no que diz respeito à ambientação da sala, será mais significativo se as crianças decidirem e criarem elas mesmas, mais ainda se estiver sendo feito baseado em seus próprios trabalhos.

Dessa forma, o que se aponta é que os ambientes que compõem a sala de referência de cada grupo precisam, se concebemos as crianças como sujeitos capazes de participar nas decisões que lhes dizem respeito, ser uma construção compartilhada com elas e seus(suas) educadores(as), de maneira que os espaços onde vivenciam parte de seu dia, de suas vidas, tenham sentido para

elas e considerem suas necessidades, possibilidades, interesses e curiosidades.

Essa ideia vai de encontro a uma cultura instituída entre grande parte dos(as) docentes que atuam na Educação Infantil, de organizar os espaços sem a participação das crianças, numa demonstração de que não as consideram capazes. Desse modo, as salas de Educação Infantil não têm as características das turmas que as habitam diariamente. De uma maneira mais geral, na atualidade, as salas da Educação Infantil possuem uma configuração semelhante, com abundância de elementos vinculados à cultura escolar, como letras, números e figuras de desenhos da TV, em profusão de cores, muitas vezes estereotipados, com função meramente decorativa, fabricados com materiais como E.V.A., sem a participação das crianças, em uma visão adultocêntrica e segundo uma estética que supostamente é condizente com o mundo infantil.

Zabalza (2007, p. 236) propõe o espaço como “estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados”, por isso, segundo o autor, sua organização, bem como a disponibilização dos materiais, são aspectos determinantes na construção de capacidades infantis como a autonomia. Assim, quando observamos a inadequação dos equipamentos dos banheiros e do refeitório – os quais obrigam as crianças pequenas da turma a serem sempre auxiliadas pelos adultos em suas atividades –, verificamos que nessa organização é primordial levar em conta a faixa etária e as características das crianças, sob pena de estarmos criando oportunidades de elas aprenderem, nas rotinas diárias, que “não são” capazes.

A sala da turma observada, por sua vez, possui características bem adequadas ao trabalho com as crianças: é ampla, clara, arejada e estava organizada em diferentes ambientes, chamados “cantinhos”, que se caracterizavam pelos materiais neles existentes ou pelas atividades neles realizadas. Esses espaços se mantiveram

fixos durante todo o tempo de nossas observações. Não registramos mudanças nas produções das crianças nas paredes ou nos materiais, exceto algumas atividades feitas pelas crianças que foram afixadas no “mural de atividades”, que consiste em um painel feito com papel madeira e colado na parede do lado direita da sala, abaixo das janelas e à altura das crianças, onde estão expostas produções delas relativas a temas e/ou projetos já desenvolvidos, tais como: “identidade”, “data cultural dia das mães”, “dia dos pais”. São desenhos com alguns textos escritos em que se pode perceber que houve participação das crianças, mas que houve, também, intervenção de adultos, dado seu nível de acabamento.

No canto direito da sala, fica uma grande caixa de plástico transparente, chamada “caixa de brinquedos”. Já com muitas marcas de uso, contém brinquedos ou pedaços de brinquedos cujo estado de conservação denuncia seu tempo de uso, tendo em vista que muitos estão danificados, incompletos e com aspecto envelhecido, o que pode ser a causa do pouco interesse demonstrado pelas crianças em relação a eles no decorrer das observações. Segundo informação da Professora 1, desde o ano anterior, as crianças brincam com seus próprios brinquedos, trazidos de casa, o que foi possível confirmar ao longo das observações.

Figura 2 – Exposição de produções

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Figura 3 – Canto da leitura, quadros: branco, do tempo e de número de crianças

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



O “cantinho da leitura”, como indicado nas palavras montadas com grandes letras recortadas em E.V.A. e afixadas na parede em altura bem acima do tamanho das crianças, é composto por uma exposição de livros literários pendurados em um cordão, como um varal. Embora se apresente de acesso fácil às crianças, não é utilizado por elas de modo autônomo. Nos meses em que decorreram as observações, registramos que as crianças somente se aproximavam desse espaço no horário previsto no decorrer da rotina e segundo a permissão ou o encaminhamento das professoras.

Assim, o fato de os livros estarem acessíveis e de, presumivelmente, estimularem a curiosidade das crianças para o seu manuseio fazia com que as professoras não os sugerissem de modo espontâneo e autônomo, o que revela que a organização do espaço e a disposição de materiais, por si sós, não deveriam descartar as intervenções-ações docentes junto às crianças. Isso posto, Zabalza (2007, p. 237) explicita que “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens”.

Ao lado desse cantinho, está o quadro branco, afixado na parede central da sala, junto de pequenos quadros de registro da contagem diária das crianças e do “tempo” do dia. Próximo a estes últimos quadros, realiza-se, diariamente, a “roda de conversa”, após o acolhimento e o desjejum, no início de cada manhã.

Em outra parede, encontram-se, lado a lado, o “cantinho da matemática”, o “varal de atividades” e uma estante com livros didáticos e jogos, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 4 – Canto da Matemática, varal de atividades e estante de livros/jogos

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



O “cantinho da matemática”, assim como os demais, é sinalizado com letras e números grandes e coloridos, fabricados em E.V.A. Estava organizado em uma pequena estante, em cujas prateleiras estavam dispostos quatro jogos – duas caixas com jogo de damas, duas caixas com blocos lógicos (formas geométricas), uma caixa com jogo de trilha, duas colunas de madeira com rodela coloridas para ordenação por quantidade e quatro vasos com lápis de cor. Percebemos que, embora esses jogos estivessem dispostos em altura acessível às crianças, não pareciam despertar seu interesse. Alguns aparentavam estar intactos, indicando pouco uso.

Durante o período de observação – um semestre inteiro –, registramos pouquíssimas ocasiões em que as crianças se aproximaram da estante e pegaram um ou outro jogo. Consideramos que isso se devia tanto à sua não apresentação-exploração pelas professoras, o que seria exigido, dada a dificuldade de suas regras para as crianças, quanto pelo fato de a utilização de todos os materiais estar condicionada à autorização das docentes, em tempos definidos por elas. No que se refere aos jogos, algumas vezes, as professoras os dispunham sobre as mesas, no início ou no final do dia. Nesses momentos, as crianças os utilizavam como peças para construir casas, carros, cavalos, porcos, entre outros, reinventando jeitos de utilizar os materiais e de reproduzir seus contextos de vida.

O “varal de atividades”, também identificado com letras enormes, consiste em um cordão afixado na parede. Nele, são penduradas-expostas atividades realizadas em papel, a cada dia.

Por fim, localizada ao lado do varal de atividades, há uma estante alta com livros, potes de lápis e outros jogos. Nas prateleiras mais baixas, estão os livros – livros didáticos de turmas do Ensino Fundamental utilizados para atividades de recortes. Nas prateleiras mais altas, inalcançáveis às crianças, estão caixas com jogos e com os lápis utilizados no dia a dia, somente quando são disponibilizados pelas professoras, em dias e momentos por

elas definidos. Mesmo assim, registramos que as crianças, em algumas ocasiões, pegavam alguns desses materiais sem que as professoras percebessem.

Caracterização dos sujeitos

Participaram de nosso estudo, como sujeitos nas observações, as professoras da turma e as crianças. Como sujeitos nas entrevistas, participaram as professoras – titular (Professora 1) e auxiliar (Professora 2) –, a diretora e o coordenador pedagógico. Esses sujeitos apresentam as seguintes características, organizadas nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Caracterização das professoras, da diretora e do coordenador pedagógico

Sujeitos	Função	Vínculo	Idade	Formação	Tempo na EI	Tempo na EIC
P1	Professora Titular	Efetiva	29 Anos	Pedagogia Mestrado em Educação	04 anos	2 anos
PA	Professora Auxiliar	Contrato temporário	38 Anos	Estudante de Pedagogia	2 anos e seis meses	1 ano
DR	Diretora	Efetiva	53 Anos	Ed. Artística-desenho. Mestrado em Educação	4 anos	5 anos
CP	Coordenador pedagógico	Efetiva	42 anos	Pedagogia Espec. Psicopedagogia Mestrado em Educação	4 anos	5 anos

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017. Quadro construído a partir das fichas de identificação preenchidas pelos sujeitos.

Conforme podemos observar, os profissionais-sujeitos de nossa pesquisa encontram-se na faixa etária entre 29 e 52 anos. Chama a atenção o alto grau de formação que apresentam, observando-se a formação em nível de graduação em Pedagogia (a Professora Auxiliar está cursando) da Professora Titular e do Coordenador Pedagógico. A formação continuada, na modalidade *stricto sensu* em nível de mestrado dos profissionais efetivos (professora titular, coordenador pedagógico e diretora), possibilita-nos inferir que tais profissionais, atuantes na escola do campo, têm conseguido ampliar suas possibilidades formativas. Além disso, essa constatação nos conduz a rever as ideias ainda existentes de que professores e professoras de escolas do campo são leigos ou com baixas perspectivas formativas.

Por outro lado, um dado relevante é o tempo de atuação na Educação Infantil: apenas 04 anos para todos os sujeitos que possuem vínculo efetivo/estatutário. Consideramos que esse é um tempo relativamente curto, se relacionarmos com suas idades, o que pode dizer respeito às suas escolhas/necessidades anteriores, bem como aos seus modos de atuação atuais.

No caso das professoras participantes mais diretas do estudo, a Professora Titular (P1) tem mestrado em educação cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Segundo nos informou, iniciou a docência na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil em Natal, onde atuou por três anos, permanecendo na docência com a mesma faixa etária. Sua atuação na zona rural decorreu de uma necessidade pessoal, vinculada a um problema de saúde e ao fato de residir no município onde a escola está situada. A Professora 1 nos informou ainda que, devido à ausência de orientação sistemática para planejar as atividades da turma, recorre, frequentemente, à experiência vivenciada anteriormente, na rede municipal de Natal, bem como em suas experiências profissionais. A Professora Auxiliar (P2) está concluindo o curso de Pedagogia em uma instituição da rede

privada. Reside na área rural, em uma comunidade circunvizinha à escola. Já possuía experiência anterior em educação do campo em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sua vinda para a escola foi devido a um convite da Diretora, que tinha conhecimento de sua experiência, bem como da paralisação das atividades da escola onde atuava antes e, ainda, por não haver nenhuma outra professora auxiliar disponível para a vaga.

A turma observada consistia em um agrupamento multietário, composto por 18 (dezoito) crianças cujas características estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Caracterização das crianças

Nº	Criança	Gênero	Idades das crianças em agosto de 2017	Agrupamentos Nível	Deslocamento residência-escola
1	A.K.	M	5 anos e 10 meses	Nível V	A pé ou de carro
2	C.E.	M	5 anos e 5 meses	Nível V	A pé
3	D.R.	M	4 anos e 6 meses	Nível IV	De moto
4	E.F.	F	5 anos completos	Nível V	A pé
5	Y.D.	F	4 anos e 1 mês	Nível IV	A pé
6	I.M.	F	5 anos e 2 meses	Nível V	De moto
7	J.A.	M	6 anos	Nível V	A pé ou de moto
8	J.L.	F	3 anos e 5 meses	Nível III	A pé
9	J.M.	F	4 anos e 5 meses	Nível IV	A pé

10	J.R.	F	6 anos e 2 meses	Nível V	A pé
11	L.F.	M	5 anos e 2 meses	Nível V	A pé
12	L.R.	F	5 anos e 1 mês	Nível V	A pé
13	K.L.	F	4 anos e 8 meses	Nível IV	A pé
14	M.V.	F	5 anos e 1 mês	Nível V	A pé
15	M.S.M	M	5 anos e 5 meses	Nível V	A pé
16	R.N.	M	5 anos e 10 meses	Nível V	A pé
17	S.S.	M	5 anos e 6 meses	Nível V	De moto
18	T.G.	M	5 anos e 1 mês	Nível V	De carro ou a pé

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017. Quadro construído a partir das fichas de identificação dos sujeitos.

De acordo com informações disponibilizadas pela diretora, a composição inicial da turma era a seguinte: uma criança do Nível III (3 anos a 3 anos e 11 meses), quatro crianças do Nível IV (4 anos a 4 anos e 11 meses) e dezesseis crianças do Nível V (5 anos a 5 anos e 11 meses), totalizando 21 (vinte e uma crianças) regularmente matriculadas. Entretanto, somente dezoito frequentavam regularmente; três crianças haviam deixado de frequentar por motivos desconhecidos. Essa informação suscita curiosidade em relação à (não)ação da gestão frente à assiduidade das crianças matriculadas na escola.

Um dado que se destaca na caracterização das crianças é a forma de deslocamento de casa para a escola: em sua maioria, elas chegavam a pé, acompanhadas de adultos/responsáveis, sendo mães

ou outros parentes. Essa é uma marca que pode ser relacionada ao contexto do campo.

As famílias das crianças que compõem a turma são residentes na comunidade ou em comunidades circunvizinhas. Suas condições de vida estão vinculadas às ocupações dos pais e das mães. Segundo dados da secretaria da escola, as mães, em sua maioria, tinham sua ocupação identificada como “do lar”, o que significa que desempenham as funções domésticas e, no caso das famílias que dependem da agricultura, também participam dos serviços do/no campo.

Os pais eram descritos como sendo agricultores de culturas de subsistência – pequenos produtores-criadores de animais de pequeno porte, como suínos, caprinos e aves (galinha, guiné...); ou trabalhadores com ocupações-profissões diversas, tais como: motorista, pintor, encanador, pedreiro, mecânico, açougueiro e vaqueiro, funcionários públicos da saúde e/ou da educação e, ainda, vinculadas ao comércio local (bares e mercadinhos existentes na comunidade). Havia, ainda, a situação de pais dependentes financeiramente de recursos de membros da família obtidos mediante aposentadoria do INSS. A maioria das famílias também tinha renda composta por benefícios sociais, como o Bolsa Família.

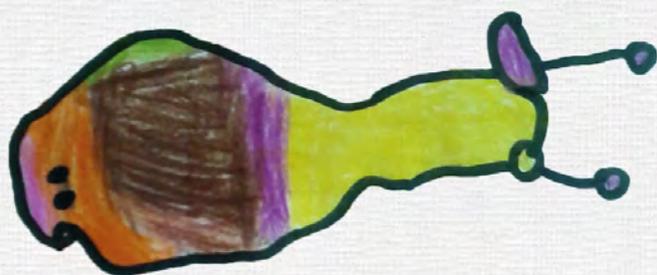
Esses dados juntam-se, em nosso estudo, aos que foram construídos mediante as observações que realizamos sobre as atividades desenvolvidas-propiciadas às crianças no contexto de uma escola infantil do campo. Em face de seu conhecimento, é possível pensarmos nas crianças observadas como sujeitos concretos, cujas vidas reais envolvem, além do tempo na escola, condições propiciadas pela ocupação de seus pais, pela renda familiar, pelas práticas que compõem seu cotidiano etc., de modo a podermos relacionar essas vivências às atividades que realizam na escola – nosso objeto de investigação.

Para a compreensão desse objeto, desenvolvemos, no próximo capítulo, uma sistematização das concepções que ancoram nosso estudo: educação do campo, crianças e infâncias, Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e currículo.



CAPÍTULO 2

INFÂNCIAS, CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO E CURRÍCULO



Neste capítulo, trazemos uma discussão acerca das referências teóricas, políticas e legais que fundamentam nossa investigação a respeito das atividades que são oportunizadas às crianças com relação aos currículos por elas vivenciados na Educação Infantil do Campo. Iniciamos com um diálogo sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil, pontuando brevemente a história de construção de uma identidade dessa etapa em nosso país. Em seguida, situamos os caminhos também percorridos para a constituição de uma educação do e no campo. Por fim, discutimos a Educação Infantil do Campo e dialogamos com as definições teóricas e legais de currículo, para fomentar o desenvolvimento de atividades dos currículos a serem vivenciados pelas crianças nesse contexto.

Infâncias, crianças e educação

Estudos oriundos de diversos campos do conhecimento, como da História da Infância, Sociologia da Infância, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e mesmo da Saúde e do Direito, têm

contribuído, desde o século passado, para a construção de uma compreensão de infância e de criança que amplia as visões ou representações que historicamente foram se construindo, orientando, desde sempre, as ações da sociedade em relação às crianças e às infâncias.

Essas concepções, segundo Sarmiento (2007), produziram, ao longo da história, uma ocultação ou invisibilidade da criança e da infância em sua concretude e complexidade. Para esse autor, as crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, mas o conceito de infância como construção social é datado dos séculos XVII e XVIII, configurando um conjunto de representações sociais e de crenças para o qual se estruturam dispositivos de socialização.

Demonstrando uma perspectiva semelhante, Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7) afirmam:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si com os adultos, com a cultura e a sociedade.

A partir de estudos históricos de Ariès (1981), passamos a compreender que as concepções sociais em relação às crianças e à infância nem sempre foram ou são as mesmas, mas têm relação com os contextos históricos e socioculturais. Segundo o autor, somente com o advento da modernidade, mediante profundas transformações na sociedade, é que emerge o que ele denomina de “sentimento de infância”, pois, até então, as crianças não eram consideradas como tendo distinções em relação aos adultos.

Essa visão de Ariès, embora considerada inaugural e referência incontornável (SARMENTO, 2007) de uma perspectiva

histórica sobre a infância e a criança, é criticada por outras perspectivas históricas, como a de Heywood (2004). Segundo este autor, Ariès generaliza e simplifica a compreensão sobre as visões de criança e infância, pois deixa de considerar que suas fontes eram representativas de um contexto situado, assim o que ele entende como ausência consistia em uma visão diferente em relação à criança e à infância, visto que percepções diferentes foram sendo construídas em diversos momentos da história e em distintos contextos sociais.

Nessa perspectiva, autores como Sarmiento (2007) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam diferentes maneiras de ver-pensar a criança elaboradas ao longo da história e vigentes ainda nos dias de hoje. Sarmiento (2007, p. 30-33) destaca as imagens sociais de “criança má [...], criança inocente [...], criança imanente [...], criança naturalmente desenvolvida [...], criança inconsciente” e afirma que essas imagens se sobrepõem, desde séculos atrás, se confundem e coexistem como justificativas das ações dos adultos junto às crianças. Já Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 64-69) trazem modos de entender as crianças vigentes na atualidade: como “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”; “[...] como ser da natureza... ou científica com estágios biológicos”; “[...] como fator de suprimento do mercado de trabalho [...]” e, ainda, como “co-constructora de conhecimento, identidade e cultura”.

Para Stearns (2006), são as transformações sociais que envolvem a economia e a política que produzem visões e ações em relação a crianças e a suas infâncias. Fatores como a globalização da economia, as inovações tecnológicas e dos meios de comunicação e o acesso à informação, intensificados desde o final do século XX, têm tido consequências nas mais diferentes culturas e nos modos de compreender os sujeitos humanos em suas necessidades, nas suas singularidades sociais e individuais – sua diversidade – e em seus direitos. Como exemplos dessas modificações, destacam-se

as concepções sobre infância, que foram profundamente alteradas/influenciadas pela emergência do capitalismo e pelas mudanças nos padrões sociais vigentes, que redefiniram o papel da mulher no mundo do trabalho e, conseqüentemente, contribuíram para o surgimento das creches e da institucionalização da infância.

Sobre esses fatores que contribuíram para a evolução do conceito de criança, Rosemberg (2011 p. 23) destaca a “Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, e as contribuições de Ariès (1961), apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram novos discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas”.

Nesse sentido, diferentemente de concepções negativas de criança, que a consideram como sujeito incapaz ou incompleto e, ao mesmo tempo, abstrato e ideal, inocente ou adulto em miniatura, que apenas reproduz os modos de ser com os quais convivem, vêm sendo construídas, a partir de múltiplos fatores históricos, visões mais positivas, que a consideram como ser concreto e com capacidades.

Como afirmam Dalhberg, Pence e Moss (2003), não há uma infância universal, similar para todas as pessoas, tampouco uma mesma infância para todas as crianças. O que se verificam são infâncias e crianças, dado que a sociedade não é igual, única em todas as suas dimensões e para todos os sujeitos. No contexto desses estudos, podemos conceber a infância, conforme propõe Sarmiento (2007, p. 36), como sendo, ao mesmo tempo,

[...] uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação, estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Com base no exposto, podemos conceber que a compreensão da infância envolve a consideração de aspectos biológicos/etários, que definem possibilidades e necessidades das crianças, como também de fatores culturais – as condições de vida das crianças que lhes propiciam oportunidades de viverem e desenvolverem seus potenciais biológicos/etários. Sendo assim, a infância é a condição de ser e viver de cada criança, já que, conforme afirmado por Dalhberg, Pence e Moss (2003), há muitas e diferentes infâncias.

De outro modo, Sarmiento (2007, p. 35) lembra que “todas as crianças do mundo têm algo em comum”, embora a infância esteja vinculada aos contextos nos quais a criança está inserida e seja marcada por fatores socioculturais diversos, o que a torna diversa, como classe social, gênero, espaço geográfico onde vivem, cultura de origem, raça, etnia:

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de aspectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também **nos campos**, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 35-36, grifos nossos).

Nessa perspectiva, podemos compreender que as crianças, embora tenham, por suas características biológicas, dependências e vulnerabilidades que precisam ser atendidas pelos adultos de seu meio social, são, ao mesmo tempo, capazes de agir, de se expressar,

de participar, de produzir cultura. Desse modo, para Kramer, Nunes e Corsino (2011), a criança é um ser social ativo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. Contribuindo para ampliar essa concepção, Kramer *et al.* (2007, p. 15) afirma:

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, das contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos e que produzem cultura e são nela reproduzidas.

Essas concepções têm implicações na compreensão e desenvolvimento da educação das crianças e da infância. Ao assumirmos uma visão de criança como sujeito histórico, social e concreto, que, por sua pertença à espécie humana, tem necessidades e capacidades de comunicar, de aprender, de se desenvolver em contextos de interação e mediação sociocultural, sendo pessoa contemporânea e cidadã-sujeito de direitos, dentre os quais a educação, cabe pensar a educação como promotora das condições de seu desenvolvimento.

A educação de crianças envolve concepções acerca de seu desenvolvimento, dos fatores e processos que o mobilizam. Considerar a criança como sujeito concreto, com capacidades resultantes, tanto de sua condição biológica quanto de suas condições culturais, implica, por sua vez, a compreensão de seu desenvolvimento em uma perspectiva sociointeracionista.

Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski, compreendemos que o desenvolvimento das crianças é resultante de fatores biológicos e socioculturais. Para Vigotski

(1998), o desenvolvimento das funções psíquicas humanas resulta de um processo de internalização, definido pelo autor como sendo a transformação de formas intermentais em formas intramentais de funcionamento psíquico, por meio da ação com signos. Desse modo, para o autor, é mediante a apropriação de modos socioculturais de ação que são compartilhados nas interações sociais que cada pessoa vai se constituindo como um ser singular, desenvolvendo seus modos próprios de ação, sua cognição, sua afetividade.

Esse processo, de acordo com o autor, não se faz de modo direto, pois a relação entre os sujeitos e a cultura não é imediata, mas sempre mediada por outros, pela linguagem e pelos signos. Nesse sentido, Smolka (2000) assegura que a internalização consiste, na verdade, em uma “conversão” de processos sociais em individuais e, como ocorre por meio de signos, realiza-se, segundo a autora, como significação, como produção de sentidos únicos e singulares para cada pessoa. Por sua vez, Vigotski (2009, p. 465) indica que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Assim, os sentidos que cada um atribui aos objetos da cultura são únicos para cada pessoa, pois envolvem o que já sabem, os significados que já elaborou, a memória e as emoções. Desse modo, as mediações não produzem resultados iguais nos sujeitos. O que cada um internaliza não é uma cópia, mas uma reconstrução única, a qual não se faz como processo individual e sem a intervenção do meio social.

Ao tratar do papel da mediação na apropriação de objetos da cultura, Vigotski (1998) cita o papel do(s) outro(s) do meio sociocultural no desenvolvimento humano, não como ação unilateral, mas como interação, relação. Nesse processo, o autor propõe que o próprio desenvolvimento das funções mentais se apresenta sempre em dois níveis: um nível *real*, composto pelas funções já apropriadas e evidenciadas nas operações que as pessoas conseguem realizar de modo autônomo; e um nível que o autor denomina de *proximal*, definido, conforme Vigotski (1998, p. 113),

por operações/atividades que as pessoas não conseguem realizar sozinhas, necessitando assim da intervenção de outros mais experientes. É precisamente nessa “*zona de desenvolvimento proximal*” que, segundo Vigotski, deve se dar a ação de educadores, propiciando situações e atividades que os aprendizes possam realizar com ajudas, orientações, colaborações de colegas ou professores, para, gradativamente, aprenderem e alcançarem o domínio das ações envolvidas e ampliarem, assim, seu desenvolvimento.

O autor afirma que esse conceito implica a compreensão do papel do professor na escola como sendo o de mediador: aquele que organiza e propõe situações de observação e imitação pelos aprendizes, faz demonstrações, explica, guia as ações das crianças em relações de cooperação para que elas avancem. Além disso, aponta o papel (inter)ativo das crianças como aprendizes, suscitando ações dos professores e dando sentidos diferentes a essas ações (VIGOTSKI, 1998, 2009). Essa dimensão interativa do processo de desenvolvimento das crianças é retomada por Oliveira (2002, p. 31-32):

Nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunica-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano sua imensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais. É importante lembrar que não é apenas a criança que se desenvolve e se modifica no processo de interação que se estabelece com outras pessoas. Essas também se constituem, se constroem e mudam a si mesmas e ao meio em que convivem. Assim, quando nasce um bebê, não nasce apenas uma criança, nasce também uma mãe, um pai [...]. O desenvolvimento humano vai se dar nessa rede de relações, nesse jogo de interações, onde diferentes papéis complementares são assumidos e atribuídos pelos e aos vários participantes.

Os autores ainda destacam que os educadores de crianças também se constituem como tal nas relações com as crianças com as quais trabalham e convivem nas instituições. Essas concepções são fundamentais para a compreensão de educação como processos e práticas, mediante os quais as pessoas se transformam, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são propiciados nas relações sociais. As instituições de educação têm, portanto, historicamente, a função social de promover aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil alcançou, nas últimas décadas, avanços significativos e se consolidou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, como a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse avanço, dentre outros, não é processo natural, ao contrário, é resultado de múltiplos fatores, dentre os quais destacamos: as transformações na compreensão científica sobre o desenvolvimento da criança e do papel da educação nesse processo; o lugar que a mulher passou a ocupar na sociedade e no mundo do trabalho; o estabelecimento e o reconhecimento de direitos impulsionados pelos movimentos sociais organizados, intensificados no processo de redemocratização do país, os quais resultaram na instituição da criança como sujeito de direitos, dentre eles a educação, conforme assegura a Constituição Federal de 1988.

No entanto, esses avanços têm uma longa história, tendo em vista que o início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX, inspirado nos países da Europa Ocidental, e tinha função e funcionamento diferenciado: as

primeiras creches eram destinadas, predominantemente, para filhas de mães trabalhadoras ou para crianças desamparadas – órfãs ou abandonadas –, já os primeiros jardins de infância, criados em São Paulo (1875) e no Rio de Janeiro (1877), eram destinados a crianças das classes abastadas. Enquanto as creches tinham função predominantemente assistencial e custodial, preocupando-se com cuidados físicos, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais, orientações sobre amamentação e desmame e relacionamento afetivo, os jardins de infância, de fundamento fröebeliano, assumiam um caráter pedagógico-educacional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Identificamos que as diferenças ou desigualdades na institucionalização da educação das crianças no Brasil, na quantidade e qualidade da oferta em relação à idade, à classe social, à raça e etnia, têm suas raízes no início da própria Educação Infantil e perduram até os dias atuais em muitas regiões do Brasil, como afirmam Rosemberg e Artes (2012). A creche, considerada atualmente como atendimento às crianças de zero a três anos e onze meses, permanece em desvantagem, frequentemente confundida com atendimento meramente assistencialista e “para pobres”, enquanto a pré-escola carrega, desde então, a marca de “educativa” e mais valorizada.

A superação desse modelo histórico pode-se fazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa em desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança sujeito de educação, elide-se a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar seu filho, porque tem que trabalhar (DIDONET 2008, p. 13).

Compreendemos que essas questões precisam ser problematizadas, tanto nos contextos de formação docente quanto no chão da escola, pois reverberam nos currículos e nas práticas destinadas

às crianças. Ao se considerar que a creche é lugar de atendimento para todas as crianças e “não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa em desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono” (DIDONET, 2008, p. 13).

A compreensão das funções das instituições de Educação Infantil, não apenas das creches, no que diz respeito a crianças e a sociedade, tem atravessado mudanças que marcam a legislação e as práticas. Assistência, guarda e custódia, compensação de carências culturais, preparação para o ensino subsequente são algumas das funções atribuídas historicamente à educação de crianças de zero a seis anos, conforme a legislação vigente. Essas formas de entendimento resistem e coexistem até hoje em muitos contextos e afloram, com maior e menor intensidade, em muitos momentos, em políticas e práticas.

Foi somente com a LDB 9394/96 que a Educação Infantil passou a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, assumindo a função essencialmente educativo-pedagógica, o que envolve o binômio educar-cuidar das crianças de zero a seis anos (como era definida a faixa etária à época), com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico e social, em ação complementar a da família. Essas definições tiveram muitos outros desdobramentos na composição dessa etapa – posteriormente alterada para até 5 (cinco) anos, pela Lei n 12.796, de 2013.

Em 1999, foi aprovada a Resolução n. 01 do CNE/CEB, que instituiu as DCNEI, no intuito de nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições responsáveis por essa etapa, integrantes dos diversos sistemas de ensino, o que configurou um marco no reconhecimento do direito das crianças a uma educação de qualidade que respeite suas especificidades. Desse modo, embora ainda não houvesse menção às crianças residentes em

área rural, essa Resolução se constitui um marco fundamental em termos legais.

Nessa perspectiva, a versão ampliada das DCNEI, aprovada em 2009 (BRASIL, 2010), traz em seu conteúdo definições e proposições fundamentais para a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares por parte das instituições, a partir da compreensão de Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa definição se desdobra em proposições para as práticas pedagógicas que devem ter como objetivos, segundo o mesmo documento:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano, o documento propõe que as práticas pedagógicas que irão compor as propostas curriculares das instituições se organizem tendo como eixos estruturantes das atividades individuais e coletivas das quais as crianças irão participar as **interações** e a **brincadeira**, visando a garantia de situações em que elas possam experimentar e se apropriar de conhecimentos de si e do mundo, de diferentes linguagens, em especial as linguagens verbais em

seus diversos gêneros, das múltiplas artes, de instrumentos e tecnologias de comunicação e registro de informações, de relações e representações de espaço, tempo, quantidades, de elementos e relações naturais e sociais, das tradições – nacionais, regionais e locais – e, ainda, da diversidade étnica e cultural, de relações e sentimentos de cuidado, respeito e valorização com os outros e com a natureza, entre outros aspectos.

Esse documento vem sendo objeto de discussão e reflexão em contextos de formação de professores, bem como referência para outros documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil, cuja produção já foi mencionada.

Outra mudança legal que propiciou avanços na composição dessa etapa foi a inclusão da Educação Infantil no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 (ROSEMBERG, 2010), Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Tal inserção promove um salto em termos de oferta e qualidade, em comparação com os tempos anteriores, quando havia financiamento garantido na legislação.

A Emenda Constitucional 59/2009, que institui a obrigatoriedade da matrícula para a educação de crianças de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos, englobando, portanto, as crianças da pré-escola, reorganiza a faixa etária da Educação Infantil, que passa a ser de zero a cinco anos e onze meses de idade. Tal modificação traz outras consequências, conforme citado, como a diminuição da matrícula na creche, com a justificativa de que, na qualidade de obrigatória, a oferta para as crianças de quatro anos é prioridade, já que essa é a faixa etária cujos índices de matrícula vêm crescendo e alcançando a universalização, o que não pode deixar de ser reconhecido como um avanço na área.

A publicação, em 2009, por parte do Ministério da Educação, do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – tendo por base os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) – disponibilizou, para as instituições e os profissionais, referências para a autoavaliação da qualidade do trabalho desenvolvido, como, por exemplo, instrumentos para a reflexão e reestruturação de práticas e currículos visando à melhoria da qualidade.

Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as quais, no que tange a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, em um processo reflexivo, reafirmam que as finalidades descritas na LDB de 9394/1996 e a função das instituições de Educação Infantil ainda se inscrevem no projeto de sociedade democrática, pois cumprir tal função social significa:

Em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias;

Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico;

Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2013, p. 85).

Em 2014, é sancionado o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei n. 13.005/2014), que estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Sendo assim, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, o que também se constitui um importante instrumento legal na busca da consolidação do direito das crianças brasileiras à educação, tanto em relação ao acesso quanto à qualidade, em suas metas 1, 2, 9, 11, 13 e 17, envolvendo, inclusive, a elaboração de propostas curriculares e formação – inicial e continuada – de professores.

Com relação à formação de professores dessa etapa, o Ministério da Educação promoveu políticas importantes entre os anos de 2008 e 2014, atendendo, em parceria com universidades públicas, as necessidades de formação inicial de muitos municípios com o Programa Pró-Infantil, que se destinava à formação inicial em Nível Médio para professores (as) que estavam atuando nas

redes públicas sem a formação mínima exigida na legislação vigente.

Em termos de formação continuada, entre os anos 2010 e 2014, foram desenvolvidos, também junto com universidades públicas, cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil e de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, com foco nos saberes docentes, em currículos e em artes. Essas políticas foram interrompidas e, somente em 2017, o MEC ofertou formação para os profissionais da Educação Infantil – professores e coordenadores pedagógicos – dentro do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que provocou muitas controvérsias, devido à articulação da formação a um programa destinado a formar professores para uma etapa posterior à Educação Infantil – os anos iniciais do Ensino Fundamental – com especificidades diferentes.

A partir de intensos debates na área, a formação foi desenvolvida tendo como base o material do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, construído a partir de pesquisa nacional sobre práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas nas instituições junto com crianças de zero a cinco anos. Embora com tempo bem mais reduzido do que as formações desenvolvidas anteriormente, essa formação, diante da carência da área, teve repercussão muito positiva entre os participantes, explicitando a necessidade de formação continuada como direito dos profissionais para a garantia da qualidade da educação ofertada.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, a qual já fizemos menção na introdução deste texto, é o mais recente documento normativo para todas as unidades de ensino da Educação Básica do país, em cumprimento a exigências legais para oferecer referências aos profissionais de ensino. A BNCC, segundo o próprio documento:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017, p. 7).

No âmbito da BNCC, o documento pertinente à Educação Infantil se configura como um desdobramento das DCNEI de 2009 (BRASIL, 2010), ao definir direitos e objetivos de aprendizagem, bem como propor um arranjo curricular que respeite as especificidades – necessidades e capacidades – infantis organizadas como agrupamento de experiências.

Tomando por base os direitos reconhecidos universalmente como fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças, o documento define como direitos de aprendizagem a serem garantidos nas instituições: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a partir dos quais são definidos objetivos de aprendizagem mais específicos para cada segmento etário que compõe a etapa: bebês (crianças de 0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e onze meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e onze meses). Por sua vez, o modelo de organização curricular do documento propõe a organização dos conteúdos e atividades em campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

Com base no documento, os direitos e os campos de experiência se entrelaçam na organização das situações de aprendizagem a serem oportunizadas às crianças mediante a proposição de tempos, espaços, materiais e atividades dentro das rotinas vividas nas instituições (BARBOSA, 2006).

Há, portanto, um conjunto de documentos que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação das crianças. No entanto, apesar dos avanços atuais na compreensão e na legislação, Nunes, Corsino e Didonet (2011) consideram que ainda há alguns desafios que precisam ser superados, dentre eles, destacamos: possibilitar interdependência dos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos em práticas político-pedagógicas; consolidar, igualmente, uma identidade da Educação Infantil como etapa educativa que rompa com os modelos assistencialista, higienista e preparatório; criar mecanismos de colaboração entre as áreas de educação, saúde, proteção social, assistência, cultura, visando ao atendimento integral à criança, em complementaridade à família; promover currículos que integrem creche e pré-escola e articulem os anos iniciais do Ensino Fundamental, rompendo com as segmentações existentes entre as etapas; e instituir mecanismos de interação permanente com os profissionais do ensino fundamental, com vistas a melhorar os processos de transição entre as etapas, tradicionalmente fontes de tensão para crianças, famílias e professores.

Esses aspectos, constitutivos da Educação Infantil como um todo, precisam se integrar às práticas que se realizam em contextos específicos, como o campo, e se diferenciar, de modo a respeitar as singularidades desses contextos, coletivamente, pois as propostas curriculares no campo “necessita buscar suas especificidades no diálogo também cuidadoso com os princípios advindos da educação das populações dos campos e das comunidades tradicionais” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 83),

Educação do/no Campo

Historicamente, a Educação do/no campo tem sido sinônimo de resistência. Sua gênese se dá a partir da necessidade de (re)

construção da identidade dos sujeitos que vivem no/do campo, segundo os estudos de Caldart (2012, p. 259):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do campo é marcada pela participação dos movimentos sociais, que trazem em si outro projeto de sociedade que perpassa pela educação, contando com a participação dos movimentos sociais organizados, os quais tiveram importância fundamental para a educação do campo e, conseqüentemente, para a mobilização de pesquisas que contribuíram para a ampliação da compreensão desse contexto e de seus sujeitos em sua diversidade, o que desencadeou avanços na legislação e contribuiu para o reconhecimento político, social e legal de uma identidade do campo com características específicas próprias. Nesse movimento, foram criadas condições de melhoria de vários aspectos inerentes à educação do/no campo, dentre eles, os currículos e as práticas pedagógicas, nos diversos “campos” brasileiros.

Em meio à mobilização em prol da educação do campo, é importante registrar que o movimento de construção de leis e documentos oficiais não necessariamente antecede às teorias, uma vez que são concomitantes e resultantes de lutas sociais históricas. Além disso, essas produções discursivas têm se constituído em reciprocidade e dialogam entre si. Assim, ao mesmo tempo que a compreensão teórica sobre as especificidades do campo como contexto de educação foi se fortalecendo,

também foi impulsionando a elaboração de documentos oficiais e legais, os quais, por sua vez, foram instituindo a necessidades de mais estudos sobre esses contextos, pois foram legitimando um “campo” ainda pouco conhecido a ser investigado. Desse modo, é fundamental registrar que muitos dos estudos desenvolvidos sobre essa temática nas duas últimas décadas foram promovidos em interface com políticas públicas.

De partida, é importante destacar o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, por delegar ao Estado brasileiro o dever de garantir a educação, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na Educação Básica, obrigatória e gratuita. Essa definição instaura o reconhecimento do direito e do respeito à necessidade de adequação da educação às singularidades culturais e regionais (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013).

Nas Constituições que antecederam a Constituição Federal de 1988, a terminologia utilizada para designar a educação dos povos do contexto rural era “educação rural”, o que em muito restringia a compreensão de suas especificidades. A partir da definição da igualdade de condições como direito, nota-se uma mudança gradativa na nomenclatura, alimentada pela produção científica.

Um grande marco na discussão sobre direitos humanos que leva em conta a educação como direito básico foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, na qual o governo brasileiro assumiu compromissos que tiveram fortes repercussões em nível nacional e impulsionaram discussões sobre a educação do campo. Nesse contexto, destacam-se dois movimentos: em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em Brasília, e em 1998, o início do movimento “por uma educação básica do campo”. Esses eventos ampliaram e fortaleceram iniciativas de diversas organizações, entidades, movimentos, sociedade civil (CALDART, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, no Art. 28, aprofunda ainda mais os conceitos e definições relativos à organização da Educação do Campo, ao afirmar que na oferta da Educação Básica, para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente com relação a: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Essas definições representam um marco no reconhecimento e afirmação das especificidades das populações rurais.

Conforme percebemos, o texto da Lei ainda não utilizava a expressão “educação do campo”, mas explicitava a necessidade de repensar o “rural” brasileiro, levando em conta outros critérios ou definidores de zona rural que ampliassem ou ultrapassassem o conceito adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vinculando as caracterizações próprias aos modelos de desenvolvimento capitalista urbano-industrial (MUNARIM, 2015).

Sabe-se que a Educação do Campo se contrapõe ao conceito de educação rural, posto que esta se baseava nos pressupostos do ruralismo pedagógico, que era uma tendência que tinha como foco ampliar os saberes do homem do campo como forma de elevar as possibilidades de fixá-lo à terra, envolvidos numa perspectiva de sobrepor o contexto urbano ao rural. Assim, buscava evitar o êxodo rural e garantir a sobrevivência da cidade em detrimento do campo, acentuando as diferenças e as ideias errôneas de cidade como superior ao campo, ou de campo como sinônimo de atraso e retrocesso.

Em decorrência dessas redefinições, emergiu a necessidade de se repensar a organização da educação nesses contextos a partir

da ampliação da compreensão de seus currículos e práticas, de modo a contemplar as necessidades identitárias, culturais, sociais e educativas dos povos do campo. Nesse percurso, a Educação do Campo ergue-se, tendo como protagonistas de sua consolidação os movimentos sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque aos movimentos pela Reforma Agrária e, particularmente, ao movimento dos trabalhadores rurais. A Educação do Campo fundamenta-se pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, de modo que pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica (CALDART, 2009).

Devido às inúmeras necessidades de justiça para com os povos residentes em área rural, foi necessário pensar a Educação do Campo como modalidade da educação básica, o que nos remete a elaborações referentes às modalidades, que incluem atenção sintonizada com as diretrizes de fóruns internacionais, de grupos sociais historicamente excluídos e que representam uma dívida social. Dessa forma, necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Nesse sentido, segundo Molina e Abreu Freitas (2015, p. 19), a Educação do Campo, tornada como “modalidade”,

[...] compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

Esses avanços suscitaram uma significativa produção acadêmica que vai se fortalecendo no âmbito de vários eventos que foram se sucedendo, como: seminários, estudos, pesquisas, culminando com a produção de outros documentos e leis que passam a considerar os aspectos sociais, políticos e culturais que caracterizam as vidas de homens, mulheres e crianças do campo. A expressão “do/no”¹¹ campo se consolida numa concepção que, de acordo com Santos, Silva e Souza (2013), refere-se a uma educação pensada para e/ou com os sujeitos do campo, não uma educação pensada pela cidade e implementada no campo. Ela reporta-se aos direitos dos povos do campo de estudar no espaço onde vivem, sem precisar sair para a cidade.

Para Caldart (2009), a partir dessas redefinições, faz-se necessária uma retomada da discussão sobre Educação do Campo, ou seja, sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real” das pessoas que vivem nesses contextos, cujas necessidades e interesses cotidianos não são lineares, mas se apresentam como síntese de múltiplas relações, determinações de sua realidade concreta. A Educação do Campo retoma a necessidade de pensar suas práticas a partir dos sujeitos concretos que nele habitam, numa perspectiva de alicerçar o currículo em conhecimentos que envolvam trabalho, cultura e luta social próprio do contexto, daí a importância da terminologia “do”.

Em 2001, o Parecer n. 36, de 04/12/01, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas como o rural brasileiro. Desse modo, os campos brasileiros têm seus sujeitos definidos e/ou ampliados, posto que, de forma clara, a

11 De acordo com Santos, Silva e Souza (2013), faremos uso do termo “do/no” para nos referirmos à Educação do Campo.

resolução descreve quem de fato são os sujeitos e em que contextos estão inseridos.

Na Conferência Nacional de Educação Básica para o Campo, realizada em 2004, discutiu-se a retirada do termo “Básica” por entender que ele limitava as perspectivas de prosseguimento dos estudos do homem do campo, oferecendo-lhe apenas o que é básico e denotando uma não valorização humana necessária aos sujeitos do campo, como se estivessem fadados a “saber” somente o básico. Mediante inúmeras críticas relativas a essa terminologia, foram inseridas mudanças na lei (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013).

Nesse sentido, a educação de contextos não urbanos “passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (CALDART, 2012 p. 259-260). Em 2008, foram publicados o Parecer n. 1 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, que tratava dos dias letivos para a Pedagogia da Alternância, e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Aos poucos, a Educação do Campo foi/vem se afirmando/firmando.

O movimento da Educação do Campo problematizou as concepções e práticas no/do campo ao longo de quase duas décadas e produziu muitos avanços. Porém, ainda são muitos os desafios, como o processo de fechamento das escolas nesses espaços e a dificuldade de garantir, conseqüentemente, a oferta e criar condições de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, com aprendizagem de qualidade. Essas constatações também se aplicam à Educação Infantil que se realiza nos contextos do campo.

Educação Infantil do/no Campo

Sendo o campo brasileiro parte do território nacional, ele é extenso, múltiplo e marcado pela diversidade, assim como são as crianças que nele habitam, com especificidades próprias, como sujeitos situados, marcados pelos contextos onde vivem, ao mesmo tempo que os marcam. Nessa perspectiva, assim como a Educação Infantil deve respeitar as especificidades infantis de modo geral, a Educação Infantil do Campo precisa organizar-se de modo a considerar as crianças e o(s) campo(s) com suas peculiaridades.

As discussões acerca da Educação Infantil do Campo, como mencionado, no tocante à temática em estudo, ainda não existem em profusão, mas as teorizações já indicam uma variedade de discussões sobre vários aspectos como: políticas, direito, oferta e demanda, infraestrutura, formação de professores em processo, temas relativos às práticas desenvolvidas, currículos, crianças, aprendizagem, entre outros.

Com vistas a desenvolver estudos sobre a temática da Educação Infantil do Campo e a orientar as políticas, foi criado, no final de 2007, um grupo interministerial de políticas para a área, com foco nas crianças residentes no campo. Esse grupo desenvolveu encontros nos anos de 2008 e 2009, cujas discussões resultaram na incorporação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), de aspectos próprios das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da Educação do Campo e da Educação Infantil (BARBOSA, 2012), de modo que essa pequena trajetória já representou avanços.

A Resolução CNE/CEB 05/2009 define melhor quais são os campos brasileiros, conforme o parágrafo 3º do Art. 8º, as orientações e indicações para as propostas pedagógicas das crianças, filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Essa definição tem importância fundamental, visto que nas Diretrizes de 1999 não havia uma dimensão de quais eram os campos do Brasil.

O documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (OCEIC), de acordo com Silva e Pasuch (2010), foi elaborado para orientar o trabalho pedagógico, representou um instrumento de consulta pública e oportunizou uma discussão sobre o “rosto” da criança do campo, suas características, seus modos de ser e viver no campo, ampliando e aclarando, para o âmbito da Educação Infantil, concepções já presentes na Resolução 02/2008, do CNE, que estabelecia diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo e das populações rurais. Nesse documento, são apresentadas características das múltiplas infâncias do campo: vivências, brincadeiras, experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais das crianças, chamando a atenção para a invisibilidade que ainda as caracteriza nas políticas públicas, na oferta de vagas e na organização das instituições – em suas práticas pedagógicas e currículos.

De julho a dezembro de 2010, ocorreram reuniões técnicas regionais como parcerias entre universidades e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), com o objetivo de debater sobre as OCEIC, promovendo um diálogo entre a Educação Infantil do Campo (EIC) e a Educação do Campo, trazendo em âmbito nacional as experiências que servissem como referências para as políticas, programas e projetos na Educação Infantil do Campo. Houve, então, um debate sobre a realidade e a diversidade do campo e das infâncias do campo, nas distintas regiões do país, bem como a busca de contribuições dos participantes, visando a elaboração de estratégias para atendimento à população de 0 a 5 anos, residente em área rural (BRASIL, 2010).

Em 2010, foi realizado o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo: desafios e possibilidades, o que representou a intensificação de debates e a reunião de pesquisadores, gestores e professores de todo o país para a discussão das políticas, práticas pedagógicas, currículo e avaliação da Educação Infantil do Campo, culminando numa agenda de compromissos com identificação e proposição de ações a serem desenvolvidas pelo poder público e a sociedade civil (BRASIL, 2010).

Dentre essas agendas, destacamos a 5ª Reunião Técnica da EIC – Região Nordeste, que aconteceu em Natal, RN, em 2010, coordenada pelo Núcleo de Educação da Infância, NEI-UFRN, com a finalidade de promover discussões sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo.

A partir desses encontros, foram elaborados relatórios em regime de cooperação técnica estabelecida entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visando o desenvolvimento da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Esse programa desdobrou-se em várias outras pesquisas, conforme mencionamos, que compõem a publicação “Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo”. Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural, estudo quantitativo de dados secundários, estudo das condições de oferta da Educação Infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1.130 municípios, coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país, configurando um material que muito contribuiu para a compreensão da EIC no país e para dar visibilidade à área (BARBOSA *et al.*, 2012).

Nessa mesma perspectiva, em 2013, o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para a EIC produziu o documento “Educação Infantil no Campo”, abordando discussões sobre questões candentes da área. Considerando que “as crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas” (BRASIL, 2013, p. 6), o documento explicita o desafio de cuidar/educar bebês e crianças pequenas que residem em área rural do país e apresenta diretrizes, propostas e recomendações para o desenvolvimento e monitoramento de políticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação das crianças desses contextos (BRASIL, 2013).

Teixeira (2012), Santos e Pasuch (2014), Vasconcelos e Costa (2016) e Oliveira e Santos (2016), em suas pesquisas, apontam o avanço na construção das identidades da creche do campo e promovem um debate em torno da criança do campo como sujeito que produz culturas. Além disso, demonstram uma preocupação sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das capacidades especificamente humanas das crianças e evidenciam a precariedade material e simbólica vivenciada pelas crianças da Educação Infantil no Campo, bem como apontam a necessidade de políticas públicas efetivas e capazes de assegurar a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras com as crianças.

Entre as questões candentes que compõem as preocupações de estudos da área, estão, portanto, os currículos como conjunto de práticas desenvolvidas-propiciadas e vivenciadas pelas crianças, o que envolve, dentre outros fatores, rotinas e atividades efetivamente desenvolvidas.

Educação Infantil e Currículo

A compreensão sobre currículo tem sofrido transformações ao longo da história e encontra-se perpassada por mudanças de ordem social, política, econômica e cultural que afetam a sociedade, a educação e a escola em sua função social de formar os cidadãos e cidadãs por meio de suas práticas que se convertem em currículos, o que, por sua vez, envolve as finalidades-objetivos, conteúdos e experiências educativos e reflete as visões de sociedade, de homem e de educação.

Desse modo, os currículos envolvem normatizações oriundas de documentos oficiais de sistemas e redes educacionais – com suas visões de sociedade, homem e educação –, planos pedagógicos elaborados por escolas e professores com objetivos a serem alcançados por meio de processos de ensino e aprendizagem, bem como os processos de avaliação que terminam por influenciar nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007).

A compreensão acerca do currículo tem sido sistematizada, historicamente, em teorizações que envolvem diferentes perspectivas e produzem distintos modos de compreendê-lo. Ao discutir as teorias do currículo, Silva (2005) considera que é possível identificar, na história de suas elaborações, teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Segundo o autor, as teorias tradicionais de currículo se reconhecem “neutras, científicas e desinteressadas”, assumem os saberes dominantes e se concentram nas questões técnicas, vinculadas às definições de objetivos, conteúdos e metodologias, enfatizando, em suas proposições, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência. As teorias críticas, por sua vez, reconhecem que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada e focalizam, além dos objetivos e

conteúdos, as motivações-finalidades de suas escolhas nos contextos sociais, enfatizando, nesse processo, ideologia, reprodução cultural e social de visões de mundo, relações de poder, classe social, capitalismo, relações de produção, conscientização e emancipação, currículo oculto e mecanismos de resistência.

Por fim, nas teorias pós-críticas, que igualmente se reconhecem como não neutras e não desinteressadas, a ênfase recai nos processos de construção de identidade, relações de alteridade, diferença, subjetividade, processos de significação e produção de discurso, relações de saber e poder, processos de representação, cultura, relações de gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2005).

O autor afirma que as teorias críticas precisam se articular às teorias pós-críticas para ajudar na compreensão dos processos envolvidos na educação e na formação como relações de poder e controle, pois, ao recortar da realidade sociocultural aspectos a serem ensinados-aprendidos mediante as vivências possibilitadas na escola, o currículo institui processos “pelos quais nos tornamos aquilo que somos”. De acordo com o autor, ambas as teorias “nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 147).

Para Silva (2005), há três níveis de currículo: formal, real e oculto. O nível formal encontra-se estruturado por diretrizes normativas prescritas institucionalmente; o nível real é constituído pelas práticas pedagógicas, pelos modos de ensino do professor, bem como pelo que está sendo aprendido pelos alunos; o nível oculto envolve um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, mas são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

De uma perspectiva semelhante, Moreira e Silva (1994) afirmam que o currículo se configura como um território no qual se

travam ferozes competições em torno dos significados, não sendo um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar onde, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura, envolvendo processos de criação, recriação, contestação e transgressão.

Nesse sentido, também podemos compreender currículo conforme a proposta de Moreira (2011), quando aponta que o currículo se tece em cada escola com a cara de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica sua cultura, suas visões de mundo, seus valores, suas memórias de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vivem ou viveram, o que implica divergências, resistências, tensões. Desse modo, currículo se refere sempre a uma “prática” ou práticas interculturais que, ao mesmo tempo, condicionam o currículo e sua compreensão.

Moreira e Candau (2007) assumem uma compreensão de currículo como interculturalidade crítica, a partir da qual o currículo se caracteriza como o conjunto de práticas que promovem a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, presentes em uma determinada sociedade. Ele rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e concebe a cultura em contínuo processo de construção, desestabilização, reconstrução, hibridização, como mobilizadora da construção de identidades em construção permanente.

Numa perspectiva de síntese, considerando suas dimensões ideológicas e não neutras, Dantas (2016) assegura que o currículo pode ser, ao mesmo tempo, um guia, enquanto conjunto de definições-intenções-prescrições construído coletivamente por toda a comunidade escolar, como referência para as ações pedagógicas, envolvendo também o que é efetivamente vivido nas práticas realizadas nas escolas. Para a autora, o currículo “se constitui no diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re)elaboração do documento, num processo contínuo

de reflexão e ação, com a participação ativa e democrática de toda a comunidade escolar” (DANTAS, 2016, p. 139).

Libâneo (2004) afirma que, quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam escolhas relativas ao que os alunos precisam aprender, para que aprendam. Desse modo, mais que uma “grade curricular”, o currículo envolve um conjunto de saberes e/ou experiências que os alunos precisam adquirir e/ou vivenciar em função de sua formação.

Podemos compreender, a partir dessas perspectivas, as definições dos documentos curriculares que têm sido produzidos para a Educação Infantil. Em suas proposições para as práticas pedagógicas, bem como na assunção de princípios e na definição de objetivos de aprendizagem e modos de organização curricular, configuram escolhas e posições, interesses e valores em relação à sociedade, aos homens, às crianças e à sua educação.

No âmbito da Educação Infantil, a discussão sobre currículo foi, por muito tempo, um tabu, a partir de sua concepção como lista de conteúdos ou grade de disciplinas próprias à escolarização em etapas posteriores. Desse modo, causava estranhamento e resistência discutir currículo para as crianças da creche e pré-escola, por considerar que esses segmentos não tinham função “escolar”, mas, quando muito, preparatória. Foi a partir da definição da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, com função pedagógica, que as discussões sobre currículo passaram a integrar a pauta de diálogos na área, concebendo-se que as práticas, por terem caráter pedagógico, precisavam ser sistematizadas e intencionais.

Não havia, nas discussões iniciais, consenso em relação à concepção de currículo, sua necessidade e adequação frente às demandas das crianças em espaços infantis (TRINIDAD, 2011), visto que existia um conceito equivocado de currículo, como

sendo uma lista de conteúdos, o que não era adequado para a Educação Infantil.

Diante desse quadro, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), promoveu, no início dos anos de 1990, discussões e produção de documentos importantes à compreensão das práticas curriculares de creches e pré-escolas. Esses documentos, conhecidos como “Cadernos das Carinhas”, por terem em suas capas reprodução de “carinhas” de crianças, envolveram, dentre outros documentos, a Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para Educação Infantil (1996); e Propostas pedagógicas e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996).

Esse último documento foi composto por textos de várias pesquisadoras da área e evidenciou a necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, inicialmente para a pré-escola e, posteriormente, para a creche, numa perspectiva de resposta às práticas assistencialistas vigentes (BRASIL, 1996).

Posteriormente, na efervescência das discussões sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, o Ministério da Educação produz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), atendendo as determinações da LDB de 1996. Esse documento foi consolidado após amplo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais que atuavam diretamente com as crianças.

O RCNEI, documento organizado em três volumes – Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo –, foi considerado, por uma parte, um avanço para a Educação Infantil, ao apresentar definições e proposições didáticas para

creches e pré-escolas, constituindo um guia para os professores em suas decisões e ações diárias junto às crianças. Ao mesmo tempo, sofreu duras críticas (CERISARA, 2002) por ser considerado uma proposta escolarizante para as crianças, com proposição de conteúdos organizados em áreas de conhecimento muito próximas à organização do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, enquanto o RCNEI se consolida como referência para muitas escolas e professores organizarem suas propostas – pelo menos os textos –, as discussões relativas ao currículo na Educação Infantil se ampliam.

Para Trinidad (2011), o currículo dessa etapa precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais, dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de Educação Infantil. A criança, sob esse ponto de vista, é o centro do planejamento curricular. “Não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, com os diferentes aspectos de suas vidas – e que as fazem ser diferentes entre si – que definem e organizam as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a Educação Infantil” (TRINIDAD, 2011, p. 121).

Nesse contexto, Oliveira-Formosinho (2013, p. 7) explicita: “O modelo curricular baseia-se num referencial teórico para conceituar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na ação e sobre a ação. O foco é, então, a ação educativa”. O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, para que as crianças se envolvam.

Sobre a nomenclatura, pesquisadores da área resistem ao termo currículo e preferem usar a expressão “projeto pedagógico” para se referir às orientações dadas ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas, “sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’”. A integração da Educação

Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os” (BRASIL, 2013, p. 87).

Kramer (1997) afirma que uma proposta pedagógica traz em si a necessidade da coletividade como um dos maiores desafios na sua constituição, como alicerce, roteiro, caminho a ser seguido por todos. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória (KRAMER, 1997).

A autora considera a proposta pedagógica e/ou currículo como um roteiro de viagem coordenado por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Nesse “roteiro”, atividades são programadas com vistas a comporem um cotidiano dinâmico e agradável que conta com a participação de todos, promovendo autonomia e cooperação, incluindo ações de cuidado e de educação (KRAMER, 2002).

Em consonância com as proposições de Kramer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) conceituam o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Oliveira (2010), essa definição de currículo supera as concepções tradicionais de listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques. Sendo assim, não se deve pensar que na Educação Infantil não há necessidade de planejamento de atividades ou que o que rege as propostas é um calendário voltado

a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido delas e o valor formativo dessas comemorações, ou ainda a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Quanto à Proposta Pedagógica das instituições de, as DCNEI (2010) definem que deve ter o objetivo de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Com relação às propostas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo, voltadas para os filhos/filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, o referido documento assegura que devem:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural e;

- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 21).

Essas proposições orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos do campo e devem refletir a realidade das culturas, dos modos de ser e viver das crianças do/no campo: suas vivências diárias, seus brinquedos e brincadeiras, cantigas, conversas, linguagens, ideias, memórias, crenças, sentimentos. Uma proposta curricular assim traz para o centro da ação pedagógica o cotidiano, o “chão da criança”, seus modos de viver, de ver, de ser e de se relacionar com o mundo e consigo mesma, ao mesmo tempo que a põe em relação com outros contextos, outros conhecimentos, outras práticas, de modo a ampliar suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Da mesma forma, essas proposições precisam articular-se às definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil em relação aos Direitos de Aprendizagem como essenciais ao desenvolvimento integral das crianças, levando em conta a organização do currículo como Campos de Experiências, o que nos instiga a problematizar a concepção de experiência.

Experiência e Atividade

O conceito de experiência é discutido por autores como Dewey, Larrosa, Finco, Barbosa, Faria, Barbieri, Oliveira e Augusto, para os quais a experiência não deve confundir-se com experimento, visto que este tem significado fechado/limitado e segue um roteiro prévio, contrapondo-se à compreensão de experiência que tem relação com vivências de ordem pessoal e única.

Dewey (2011), no texto “A arte como experiência”, afirma que a experiência é individual e intransponível, não podendo ser transmitida de uma pessoa para outra. Para o autor, uma pessoa

pode viver uma experiência com um trabalho artístico, um filme, um livro ou mesmo uma situação cotidiana. Outras pessoas podem passar pela mesma situação e, no entanto, não “viverem” a mesma experiência, não atribuírem os mesmos sentidos. Sendo assim, não existe, para o autor, um roteiro ou receituário para provocar a existência da experiência. Nesse sentido, mesmo que a escola proponha situações no decorrer no dia a dia, ela será sentida por cada um, de forma muito particular.

Para Larrosa (2018), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, a escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, o excesso de informação e agilidade do cotidiano atual dificulta experiências reais e, conseqüentemente, a autorreflexão, o exercício de introspecção, que contribui na construção da subjetividade, devido ao excesso de objetividade da modernidade.

Sobre o excesso de informação como prejudicial à vivência de experiências, Larrosa (2018) assegura que a informação não é experiência e que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Assim, a velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos, como também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro, que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. Em último lugar, a experiência é cada vez mais rara, por excesso de trabalho. Para o

autor, também a experiência é algo particular a cada pessoa, pois é subjetiva e transforma algo dentro da pessoa (LARROSA, 2018).

Finco, Barbosa e Faria (2015) desenvolvem uma reflexão sobre as experiências das crianças como partícipes na constituição do currículo. Para as autoras, a definição de experiências nos desafia a pensar em um currículo que se baseia em ouvir, em vez de falar, em que a dúvida e a fascinação são relevantes, juntamente com a exploração, a descoberta e a invenção. A experiência poder ser tomada como ato ou efeito de experimentar (-se), de provar algo novo, entrar em contato e explorar possibilidade. “Na infância temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos, queremos desvendar mistérios e conhecer o que ainda não conhecemos” (BARBIERI, 2012, p. 32).

Para Oliveira (2018), o currículo por campos de experiências promove práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança, as quais, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens.

[...] A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento.

[...] Na Educação Infantil a experiência está circunscrita por condições de interação, de diversidade e de continuidade (AUGUSTO, 2013, p. 21-23).

Essas discussões apontam para a necessidade de que as práticas pedagógicas precisem incluir na organização das rotinas diárias situações que possam propiciar experiências significativas, que lhes atribuam sentidos, e com as quais as crianças possam desenvolver-se como pessoas integrais, em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, é fundamental organizar rotinas com atividades diversificadas, ricas de exploração e experimentação de interações, brincadeiras, linguagens variadas, conhecimentos em contextos significativos, com relação às necessidades, interesses e curiosidades das crianças (AUGUSTO, 2013).

Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (2017) para a Educação Infantil podem servir de referência, apesar das críticas destinadas ao documento, sendo considerado uma imposição. Assim, não constitui, ela mesma, um currículo e tampouco um currículo mínimo, mas sim um conjunto de referências básicas a serem observadas na (re)elaboração de propostas curriculares de cada rede, de cada escola e mesmo de cada turma, considerando que as crianças e os grupos são singulares, embora, como aponta Sarmiento (2007), todas as crianças tenham características comuns que precisam ser consideradas nas práticas a elas destinadas, como a capacidade de se expressar, de imaginar, de produzir sentidos, de participar. A BNCC (2017) propõe os direitos de aprendizagens que dialogam com os campos de experiências.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua

criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens e;

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL 2017, p. 36).

Considerando as proposições das DCNEI (2010) de que as práticas pedagógicas destinadas a todas as crianças da Educação Infantil devem ser organizadas tendo como eixos as **interações** e **brincadeira**, por serem os modos básicos pelos quais as crianças se relacionam com o mundo, e levando em conta que, para seu desenvolvimento, essas necessidades básicas de aprendizagem implicam pensar e perpassam todas as ações, devemos pensar que

todas as experiências, vivências e/ou desafios precisam ser boas interações com qualidade, proporcionando às crianças desafios possíveis.

Brincar é a atividade principal do dia a dia. “É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Para Oliveira (2011, p. 78), as interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, “tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas”.

As interações e a brincadeira que perpassam a prática pedagógica precisam garantir experiências que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e

escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras e;

- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL 2010, p. 25-27).

Em diálogo com os direitos de aprendizagens, buscamos analisar, no contexto de uma escola de Educação Infantil do Campo, as atividades propiciadas às crianças que compõem os currículos que elas vivenciam diariamente e que constituem oportunidades de experiências para cada uma.

O termo “atividade” está presente nos discursos da área da educação e da pedagogia desde muito tempo, designando ações ou fazeres de alunos próprios à vida escolar. Em alguns contextos, substitui – ou é substituído por eles – termos como “tarefas”, “lições”, “exercícios” e, ainda, “dever” (de casa, de sala). Todas essas designações relacionam-se com o significado dicionarizado do termo atividade, que o descreve como “qualidade do que é ativo; exercício da faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas, ação [...] execução de várias ações [...]” (HOUAISS 2001, p. 335).

Nos textos pertinentes à educação de crianças, podemos identificar o emprego do termo atividade sempre em referência ao que as crianças fazem, às ações que realizam e que, por sua vez, envolvem e promovem, de modo objetivo, relações das crianças com aspectos da cultura que, na escola, são selecionados e propostos pelos professores ou agenciados pelas próprias crianças quando em possibilidades de decidir e participar das rotinas das instituições, sendo assim desde as ideias pioneiras da educação de crianças.

Para Fröebel e Montessori, as crianças aprendiam mediante o exercício de “atividades”, orientadas por instruções de professores, com objetos disponibilizados, fossem eles fabricados especialmente para as atividades, fossem elementos da natureza e da vida cotidiana (SPODEK; BROWN, 1998, p. 18).

Nas propostas contemporâneas, também as atividades aparecem como integrantes do currículo. Na abordagem High Scope, de cunho cognitivista (HOMANN; BANET; WEIKART, 1979, p. 14), considerada uma referência mundial, **“as atividades são concebidas como conjunto de ações que as crianças exercem sobre os objetos de conhecimento, como situações em que as crianças possam agir.”** Já na proposta curricular de Reggio Emília, uma das mais importantes na atualidade e que tem como princípios de suas práticas educativas a consideração da criança como competente e que aprende em relações de interação e colaboração, a descrição da abordagem de seu currículo inclui **as atividades como as ações ou conjunto de ações que são propostas às crianças e que são por elas realizadas – individual ou coletivamente – que compõem, de modo isolado ou em sequência, as rotinas e os projetos desenvolvidos** (LINO, 1998).

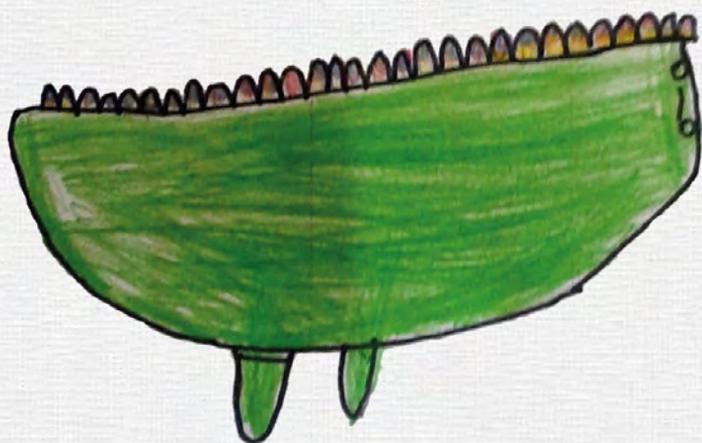
Podemos compreender que as atividades escolares são as situações em que as crianças podem exercer ações ou conjunto de ações nas quais/por meio das quais interagem com os objetos/práticas da cultura, sendo mediadas pelos adultos quando as propõem ou propiciam às crianças com suas intervenções. Nesse sentido, podemos entender as atividades como oportunidades em que as crianças, em (inter)ação, tanto podem se apropriar de conceitos, habilidades, procedimentos, quanto podem viver experiências – produzirem sentidos únicos – e aprenderem práticas e conhecimentos que são essenciais ao seu desenvolvimento. Desse modo, as atividades propiciadas e vivenciadas pelas crianças constituem, como afirma Silva (2005), os currículos por elas vividos, bem como sua educação e sua transformação como pessoas.

Com base na discussão que aqui desenvolvemos e nos conceitos que sistematizamos, faremos, no próximo capítulo, uma apresentação e uma discussão das atividades que são propiciadas pelas professoras e vivenciadas pelas crianças na escola observada.



CAPÍTULO 3

ATIVIDADES PROPICIADAS- VIVENCIADAS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO



Em nossa investigação, objetivamos analisar quais atividades são oportunizadas às crianças na Educação Infantil do Campo. Compreendendo, como propõe Barbosa (2006), que as atividades selecionadas e propiciadas às crianças pelas professoras compõem suas rotinas e que as rotinas, com suas atividades, formam, juntamente com as relações, os currículos que as crianças vivenciam nas instituições e são oportunidades de elas viverem experiências, nossa intenção foi, ao longo de todo o percurso investigativo, identificar essas atividades, buscando perceber relações de aproximação e/ou distanciamento com as proposições teóricas e com as definições dos documentos oficiais pertinentes à educação de crianças e, em especial, à educação de crianças em contextos do/no campo.

Foi nessa perspectiva que buscamos analisar as atividades propostas e vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil do Campo, compondo suas rotinas diárias. Nesse sentido, as rotinas escolares – produzidas e reproduzidas no dia a dia com objetivo de organizar a cotidianidade (BARBOSA, 2006) – são, elas mesmas, produtos culturais – criadas e vividas por professores e crianças, ao

mesmo tempo que “criam” modos de ser dos(as) professores(as) e das crianças. Nas escolas do campo, como verificamos, a produção teórica e os documentos oficiais propõem que o cotidiano das escolas – as rotinas e as atividades – respeitem as peculiaridades do contexto.

Na turma observada, a rotina vivenciada diariamente mostrou-se muito fixa/rígida ao longo dos trinta dias em que acompanhamos o grupo, realizando nossas observações ao longo do semestre. Como observado por Barbosa (2006, p. 133), “as regularidades das rotinas são aquela sequência de atividades que a educadora, ou a instituição, define, como sendo os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia a dia”. Desse modo, as rotinas explicitam suas escolhas, suas visões em relação às finalidades e meios do trabalho junto às crianças.

O dia a dia da turma na escola se inicia às sete horas da manhã, quando as crianças vão chegando à instituição acompanhadas por seus pais, a pé ou de moto, e esperam, à entrada da escola, a chegada das professoras. Cada uma das professoras que chega primeiro, a cada dia, acolhe as crianças e as conduz para entrarem na sala e se sentarem às mesas, enquanto **esperam** todas as outras chegarem. Nesse tempo de espera, as crianças ficam conversando entre si. Em seguida, geralmente a PA recolhe os cadernos das bolsas das crianças. Ela mesma os retira, em vez de solicitar que as crianças o façam, enquanto a P1 se envolve preparando a atividade e outros materiais que serão trabalhados durante a manhã.

Quando todas as crianças chegam, ou seja, após esse momento inicial de **acolhida**, acontece a segunda atividade diária: o desjejum, que as crianças chamam de “**primeiro lanche**”. A merendeira traz o lanche para a sala e vai servindo cada criança. As crianças se alimentam e conversam entre si, sem participação

das professoras, que, nesse momento, ficam afastadas do grupo enquanto dialogam uma com a outra.

Após todas as crianças lancharem, as professoras as convidam para a terceira atividade – a **roda**. Todos os dias, as crianças se levantam de suas cadeiras e se juntam no espaço diante do quadro. As crianças dão as mãos e, após formarem um círculo, se sentam no chão para a “roda de conversa”. Nesse momento, diariamente, as professoras e as crianças cantam (geralmente as mesmas) cantigas infantis. Quando é a segunda-feira, as professoras fazem perguntas sobre o final de semana. Nos demais dias, geralmente após a cantoria, P1 apresenta a “**atividade**” que será feita em seguida, que constitui o quarto momento da rotina.

Essa atividade é geralmente impressa em folha de papel. Enquanto isso, a PA organiza os agrupamentos de crianças, visto que são mesas com quatro lugares. Após todas as crianças estarem sentadas, segundo a organização da PA, as duas professoras passam, de mesa em mesa, distribuindo os lápis, os crachás com seus nomes e as folhas com a atividade. Passam, então, a explicar o que é para ser feito. As crianças vão se envolvendo e todas fazem a tarefa. É importante registrar que não verificamos diferenciação de orientações para as crianças em suas diferentes idades.

O quinto momento da rotina tem início com a chegada da hora do segundo lanche. Mesmo que não tenham concluído a tarefa iniciada, as crianças são orientadas a interromper o que estão fazendo para a **higienização das mãos**. Desse modo, os momentos do lanche e do parque são demarcadores da rotina da turma. Todas as demais atividades se estruturam em torno desses momentos. Após todas terem lavado e enxugado suas mãos, voltam para a sala para o segundo lanche, que constitui o sexto momento da rotina. Em seguida, dão continuidade à atividade ou são encaminhadas à ida ao parque. O **tempo do parque**, sétimo momento, consiste, sem dúvida, pelo que pudemos observar, no momento que as crianças

demonstram gostar mais e que descreveremos mais adiante. Ao final desse tempo, elas são levadas pelas professoras para mais uma **higienização das mãos** e, em seguida, retornam para a sala.

Após o tempo do parque, há um momento mais híbrido, em que as atividades variavam, segundo a decisão diária das professoras. Nos diferentes dias de nossas observações, aconteceram as seguintes atividades: contação e/ou “leitura” e história e/ou brincadeiras nas mesas com jogos/brinquedos da sala ou trazidos de casa; ou apresentação de vídeos. Após esse momento, havia um encaminhamento para o momento da despedida até a saída de todas as crianças com seus pais ou responsáveis.

Esses momentos da rotina se sucederam, invariavelmente, no dia a dia da turma observada e as atividades que eram propiciadas também ocorreram, quase sempre, da mesma forma, com poucas variações. Compreendemos, com base em Barbosa (2006), que as atividades realizadas na rotina precisam ter sentido para as crianças e que quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira rígida, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes são significativos nem estão sob seu domínio, tornam-se o vivido sem sentido, alienado, pois estão cristalizadas em absolutos e abstratos, não considerando os sujeitos reais (BARBOSA, 2006).

No caso específico do contexto do campo, essas práticas podem contribuir para uma anulação das identidades do contexto e dos sujeitos do campo, afinal, “é nessa multiplicidade cultural/social que o campo brasileiro se configura e que as crianças vivem suas infâncias. São múltiplos os campos e são múltiplas as infâncias” (SILVA; PASUCH; DA SILVA, 2012, p. 2), de modo que essas singularidades precisam ser reconhecidas.

É necessário, portanto, considerar as especificidades dos contextos e dos sujeitos, bem como das relações que vão se produzindo

no dia a dia. É nas interações com os outros nas práticas cotidianas de brincar, fantasiar, imaginar, criar, inventar, observar, contar, ouvir, que as crianças constroem seus conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas, construindo suas identidades. A diversificação dos modos como as atividades diárias são propostas e vivenciadas pode, portanto, enriquecer essas possibilidades, do mesmo modo que a reiteração ou mecanização desses modos pode empobrecer suas oportunidades educativas.

Nesse sentido, conforme Vigotski (1998), nós nos tornamos nós mesmos através dos outros e de suas práticas e relações conosco. Em uma perspectiva semelhante, ainda que com especificidades epistemológicas, Bakhtin (1992) compreende o eu como o resultado em permanente movimento de muitos outros “eus”. É o outro que me mobiliza, me constitui e o eu somente tem existência a partir do outro. Tal fato implica pensar que as crianças se constituem na relação com os outros nos seus contextos de vida, nas interações que vivenciam, nas atividades que realizam junto com esses outros.

Reconhecendo, a partir dos estudos que desenvolvemos e que ancoram nossa investigação, que o currículo é vivo, dinâmico e constituído nas interações e na dialogicidade – que envolve escolhas, intenções e tensões – em que as crianças, em relação com os adultos, são o centro do fazer docente e têm papel (inter)ativo, podemos compreender que as atividades propostas e vivenciadas são constitutivas dos currículos, os quais, por sua vez, como propõe Silva (2015), são produtores de identidades dos sujeitos envolvidos.

Por essa razão, é importante saber o que é proposto no cotidiano, considerando as crianças que vivem no contexto do campo, indagando: que atividades são propiciadas e compõem o currículo vivenciado por elas em um contexto de Educação Infantil do Campo? A partir de nossas observações e registros, pudemos identificar, no dia a dia da turma observada, as seguintes

atividades propiciadas-vivenciadas pelas crianças na Educação infantil do/no campo:

- (Não)atividade - Espera entre atividades fixas
- Atividades de higiene
- Atividades de alimentação
- Conversas na Roda e em outros tempos-espços
- Canto de canções infantis
- Atividades com a língua escrita – de escrita e leituras
- Atividades de desenho e pintura
- Modelagem com massinha
- Brincadeiras na sala e fora da sala
- Atividades com quantidades e números
- Atividades de recorte e colagem
- Contação “leitura” de histórias
- Apresentação de vídeos
- Atividades/tarefas de casa

Como é possível constatar, as atividades identificadas-registradas correspondem, quase que em sua totalidade, aos momentos da rotina já descritos acima. Como dissemos, no contexto observado, as rotinas, inventadas por professores para organizar o trabalho junto às crianças, constituem, como afirma Barbosa (2006), uma dentre as categorias pedagógicas – os elementos que demarcam/estruturam as práticas e os currículos.

Desse modo, as rotinas têm as marcas dos professores e das escolas em sua organização. Porém, ao mesmo tempo, elas “inventam” e marcam os professores e crianças, demarcam suas possibilidades de ação e participação. Como afirmado por Vigotski

(1998), os homens inventam/criam a cultura e esta, por sua vez, os cria/os forma, em movimento dialético. Percebemos, nessa organização, o que é afirmado por Batista (1998, p. 167): “as atividades são definidas pelo tempo e não o contrário. O que importa é cumprir com o previsto, com a rotina e com os horários”.

Sobre a organização das atividades, PA afirma, em entrevista, “[...] a gente foi vendo que para o aluno, tinha que fazer uma rotina diferente, justamente que melhorasse o desenvolvimento das atividades, então a gente sentou, e a gente pensou: no primeiro momento, a gente tem o desjejum, depois... [...]”. É possível depreender de sua fala que há uma preocupação na definição da rotina, um processo reflexivo sobre a organização das atividades, mas que esta é decidida sem a participação das crianças e sem a consideração dos contextos diários de vida das crianças, revelando uma concepção abstrata e arbitrária em relação às crianças e às rotinas e uma preocupação com a disciplinarização de suas ações (BARBOSA, 2006).

Nesse contexto, buscamos olhar mais atentamente as atividades, no intuito de relacioná-las aos aspectos que julgamos importantes em relação à função da Educação Infantil junto às crianças: promover seu desenvolvimento integral por meio de ações de educar-cuidar e de práticas que propiciem oportunidades de interagir/conviver com adultos, com outras crianças e com os conhecimentos; de brincar; de participar, explorar, expressar-se em múltiplas linguagens, de conhecer-se como pessoa singular e importante em sua peculiaridade de sujeito do campo em sua vida no campo.

(Não)atividade – espera entre atividades fixas

Em nossas observações, pudemos constatar que, pela regularidade com que acontece, sucessivamente, a cada dia e em todos os dias, esperar – aguardar enquanto não chega o momento de outra atividade encaminhada pelas professoras – tornou-se uma “atividade”, como “o que lhes é proposto fazer”. A partir das definições para o termo “atividade” que ressaltamos no início de nosso capítulo, a “espera” pode configurar uma “não atividade”, visto que não implica ação ou conjunto de ações das crianças com algum objetivo, mas como intervalo entre as atividades, ou nos “entretempos” de atividade. Porém, no contexto observado, tal é sua presença que, em nosso ver, configura uma das possibilidades propiciadas às crianças – esperar.

Figura 5 – Crianças em espera

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Nesses tempos, antes e depois de cada atividade fixa da rotina, as crianças são orientadas a permanecer sentadas, a não conversar, não se levantar, ou seja, a ficarem imóveis. Frequentemente, são convidadas/intimidadas a ficarem em silêncio, quando, movidas por suas necessidades de interação e movimento, transpõem as orientações e conversam entre si e o barulho que produzem “atrapalha” o tempo de espera, enquanto as professoras preparam o momento ou atividade seguinte. Esses tempos podem ser da turma inteira ou de grupos de crianças, enquanto as demais crianças concluem atividades.

Constatamos a espera como também um tempo “sem atividade”, como sendo punição às crianças por algum ato considerado inadequado segundo o julgamento das professoras, quando são orientadas, por exemplo, a abaixarem a cabeça sobre a mesa ou a ficarem sentadas e quietas, por algum tempo, até que as professoras autorizem seu retorno às atividades. Ouvíamos, com muita frequência, expressões como: “vá sentar”, “perdeu o direito de brincar”, por vezes com o complemento: “no céu, no mar, na terra e em todo canto” (!), “vai ficar de castigo na cadeirinha do pensar” e/ou “perdeu o direito mais uma vez, por não se comportar” (Notas do Diário de Campo, 28/11/2017). Essas expressões, de tanto serem usadas, pareciam ter se naturalizado, entre as professoras e as crianças, que as recebiam e obedeciam, sem questionamento.

Desse modo, todos os dias pareciam iguais e repletos de espera, conforme evidenciado por Andrade (2002). Essa constatação corrobora o observado por Barbosa (2006), para quem os tempos na Educação Infantil precisam deixar de ser tempos “do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto” (BARBOSA, 2006, p. 141).

A constatação diária desses momentos nos trazia indagações: o que as crianças fazem nesses tempos de espera? Que

oportunidades de interações lhes são propiciadas? Que direitos de aprendizagens são negados e/ou oportunizados?

Ao mesmo tempo que se identificavam como rotina rígida, os momentos de espera, por vezes, se configuravam como meramente um modo de “passar o tempo”, enquanto não se iniciava a próxima atividade, revelando um caráter de improvisação, de não planejamento. Dessa forma, apesar da repetição, por se configurar como “vazio”, como “intervalo”, gera pouca possibilidade de ser produtivo.

Como registramos acima, algumas vezes as crianças transgrediam as orientações e iniciavam conversas e pequenas brincadeiras, o que revela que as crianças são, como afirma Sarmento (2007), capazes de inventar, de transpor limites. Entretanto, considerando a reiteração desses momentos e da pouca variedade que lhes caracteriza, bem como das insistentes intervenções das professoras no sentido de silenciar e imobilizar as crianças, compreendemos que eles podem se constituir em oportunidades de ensino e aprendizagem, ainda que não intencional, mas, por sua reiteração, de subserviência, de obediência mecânica, de não participação, como observado por Andrade (2002).

As professoras, por sua vez, revelam compreender como “atividade” tão somente as ditas “atividades em papel,” como se as demais – a acolhida, a roda de conversa, dentre outras, não se constituíssem atividades.

PA: Na verdade, foram eles da secretaria, que pediram pra gente dar pelo menos duas atividades na rotina do dia, porque, na verdade, era só uma, a gente viu que duas seria melhor, a gente percebe que tem algumas crianças, que não desenvolvem bem, a gente teria mais tempo pra trabalhar, seria bem mais trabalhada (Entrevista realizada com a PA em 15 dez. 2017).

P1: Eu fazia uma, mas a orientação é que fizessemos até três, eu tenho amigas que planejam duas, mas vai depender do caminhar daquela atividade, se não der tempo, também não faço muito esforço não, deixo eles à vontade (Entrevista realizada com a P1 em 21 de dez. de 2017).

As atividades em papel com comandas copiadas eletronicamente eram elaboradas a partir de materiais impressos disponíveis (apostilas ou coleções de projetos ou atividades), inclusive na internet. Desse modo, as propostas não se vinculavam às necessidades e interesses reais das crianças integrantes da turma.

A BNCC (2017) para a Educação Infantil menciona que a aprendizagem deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35). **No caso da (Não) atividade - espera, entre atividades fixas**, pode-se afirmar que o direito ao convívio é garantido, mas não com a riqueza que poderia ter, caso os tempos na escola fossem todos vividos de modo mais livre pelas crianças e com mais participação estimuladora das professoras, no sentido de promoverem e suscitarem interações mais significativas e menos comprometidas com a disciplina – compreendida como imobilidade e silêncio.

Atividades de higiene

Como descrevemos acima, as atividades relativas à higiene eram uma constante e demandavam significativo investimento por parte das professoras. Antes dos momentos de lanche – que são dois diariamente – e ainda após o parque, as crianças eram encaminhadas ao banheiro para lavar as mãos. Embora reconheçamos que essas atividades são importantes como práticas da cultura relacionadas aos cuidados com o próprio corpo e com a

própria saúde, a forma como eram realizadas, mecanicamente, não pareciam contribuir para que as crianças pudessem experimentá-las de modo autônomo e significativo.

Conforme registro no diário de campo:

09:15hs. Momento de preparação para o lanche. A PA chama as crianças, as conduz a formarem uma fila e as leva para a lavagem de mãos no lavatório, que fica próximo aos banheiros. PA faz uma fila de meninos e meninas juntos, diferente de outros dias, quando separa meninos de meninas. Ela segue com as crianças, uma com a mão no ombro da outra, para não saírem da fila. Ao chegarem junto ao lavatório, a pia é muito alta para as crianças, completamente inapropriada. PA põe o sabonete líquido nas mãos de cada criança e as esfrega. Em seguida, levanta as crianças que não alcançam a torneira para que possam enxaguá-las ou abre e fecha a torneira para as outras crianças. Após todas estarem com suas mãos lavadas, PA enxuga-as com uma toalha coletiva. Terminada a tarefa, as crianças voltam para a sala correndo (Notas do Diário de Campo, 21 de agosto de 2017).

Como as pias e vasos sanitários utilizados eram inadequados à altura das crianças, as professoras assumiam, todos os dias, as ações básicas envolvidas na atividade: com as crianças em fila e sem conversar a respeito, elas passavam sabonete líquido nas mãos de cada uma, as esfregava, ajudava a enxaguar e, em seguida, as enxugava.

Nesse sentido, embora possamos pensar, como propõe Vigotski (1998), que é nas interações com as práticas da cultura que são compartilhadas nos contextos de vida que cada um de nós se apropria dessas práticas e dá a elas um significado, os modos como as atividades de higiene são realizadas pode contribuir para a construção de sentidos não condizentes com a sua finalidade social e com as possibilidades das crianças.

Os direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, que poderiam ser ricamente trabalhados nesses três momentos diários, ficam comprometidos. As interações proporcionadas assumem um caráter mecânico – as filas, o silêncio, a limitação dos movimentos e das atitudes das crianças, inibindo o mínimo de tentativa de autonomia, seja pela inadequação dos equipamentos, seja pela intervenção da PA que, talvez no intuito de agilizar a operação, faz pelas crianças. Esse caráter é quebrado somente quando as crianças, transgredindo a norma, retornam correndo para a sala.

Atividades de alimentação

A atividade de alimentação é um dos sete Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, integrante da dimensão promoção da saúde, conforme orientações do MEC: “As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 48).

A alimentação é uma atividade que faz parte da rotina da Educação Infantil, visto que muitas crianças aprendem a se alimentar, com o direito e os cuidados necessários, na creche. Além disso, como prática da cultura, o momento da alimentação pode ultrapassar a finalidade de provimento de nutrição e converter-se em oportunidade de convívio, de participação, de exploração (de cheiros, sabores, texturas, cores) de apropriação e expressão de conceitos, habilidades, opiniões e sentimentos relativos aos alimentos, utensílios e operações envolvidas. Desse modo, “o momento da alimentação é um espaço rico para o desenvolvimento da solidariedade, da convivência e de muitas outras aprendizagens. Faz parte, portanto, da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 25).

De modo semelhante às atividades de higiene, as atividades de alimentação propiciadas pela escola e vivenciadas pelas crianças – os lanches servidos duas vezes a cada dia – também não se configuravam como situações ricas e oportunidades de aprendizagem sobre a alimentação, sobre nossos modos de se alimentar, sobre os gostos de cada um, de modo a ampliar os conhecimentos e significações das crianças. Ao contrário, eram realizadas de modo mecânico, sem exploração de sua composição, de seus sabores, dos gostos das crianças e, menos ainda, das relações com suas vidas, com suas origens, com os alimentos que têm em suas casas, com sua fabricação na escola, com sua função nas vidas das crianças e com sua saúde.

Assim, o que podia consistir em atividades ricas em trocas e em ampliação de conhecimentos, era empobrecido pelo modo como era realizado, a cada dia, somente ganhando mais vida pelas conversas que as crianças entabulavam, em alguns desses momentos. Entendemos que essa concepção de “atividade de alimentação” tem, também, relação com a compreensão do binômio cuidar-educar, que envolve duas práticas indissociáveis, mas, em algumas instituições ou para alguns profissionais de Educação Infantil, ainda são compreendidas como ações separadas e com finalidades distintas, como se fosse possível educar sem cuidar e cuidar sem educar. Em muitos contextos, “[...] as atividades mais ligadas aos aspectos corporais e biológicos da educação – como a higiene, a alimentação, o descanso e outras – são tarefas de cuidado, enquanto as tarefas que “mexem com a cabeça” – como pintar, desenhar, fazer experiências em ciências ou elaborar um texto coletivo – são tarefas educativas” (BRASIL, 2006b, p. 30). Nesse contexto, para muitos professores e professoras, o lanche é momento “de cuidado”, não vinculado a aprendizagens, não “pedagógico” e, portanto, não relacionado às suas próprias concepções e decisões docentes.

Sobre a organização desses momentos de lanche na rotina, inclusive da inserção de dois lanches no tempo da manhã, a Professora 1 assim se expressou:

P1: *eu acredito que é porque na Educação Infantil tem que ter esses dois lanches, né? Deve ser uma orientação, como a direção/coordenação pedagógica organizam antes, acho que não pensaram na questão do tempo, porque às vezes eles (as crianças) deixam muita comida no segundo lanche, porque eles já têm comido muito antes. Mas é uma coisa que eu pensei em mudar no próximo ano, não sei se vai ser possível, eu vejo a criança do campo, muitas vezes, também pela questão, até do assistencialismo, às vezes, até a questão da alimentação, de ser ainda mais segura, ter todo dia né? Tem a questão do desjejum, tem o lanche [...].* (Entrevista realizada com P1, em 21/12/2017, grifos nossos).

A Professora 1 expressa preocupação com relação às atividades do lanche, mas não com sua finalidade e possibilidades pedagógicas. Embora suas preocupações – ainda não muito claras – sejam pertinentes, precisam ampliar-se para uma compreensão mais ampla sobre esses momentos e atividades nas vidas das crianças e em seu desenvolvimento pessoal e social e, de modo especial, do papel de professores e professoras junto às crianças para que esses momentos possam converter-se em oportunidades de experiências, ricas e significativas de convivência, exploração, participação, expressão e autoconhecimento.

Conversas na Roda e em outros tempos-espços

Pudemos observar que a conversa se configura como uma atividade muito presente no dia a dia das crianças da escola observada. As conversas acontecem de forma livre, iniciadas pelas próprias crianças em diversos momentos e espaços e, também, de forma dirigida, na roda de conversa¹².

12 Podemos encontrar outras variações de denominação desses momentos no campo da educação infantil, dentre elas: “hora da roda”, “roda” ou “rodinha”.

As DCNEI (BRASIL, 2010) definem que as práticas pedagógicas precisam garantir experiências que:

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

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

Podemos conceber a conversa como uma das práticas da linguagem oral, sendo um dos modos mais presentes na vida cotidiana de interação verbal nas sociedades, como trocas, diálogos entre as pessoas, por meio das quais elas compartilham ideias, sentimentos, visões, crenças. As conversas se constituem como situações comunicativas, que envolvem a produção e a compreensão de textos orais: a escuta e a fala, em relação com a elaboração do próprio pensamento: relatos, afirmações, negações, interrogações.

No texto da BNCC pertinente à Educação Infantil, a linguagem oral, na forma de interação verbal, está presente, de modo enfático, nos seguintes direitos de aprendizagem propostos:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 38).

Figura 6 – Crianças conversando no parque/pátio

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



A partir desses direitos, o documento propõe como um dos campos de experiência práticas de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse campo, como um conjunto de práticas culturais que precisam compor o currículo, aponta para a necessidade de organização, intencional e sistemática, de atividades de conversa com/entre as crianças. É preciso considerar, nesse aspecto, a relação entre a linguagem e o pensamento. A linguagem, como afirma Vigotski (2009), não é apenas uma expressão do pensamento; ela consiste na matéria de sua constituição. Além disso, considerando que entre as características infantis se encontram a imaginação, a fantasia, como diferenciais entre as crianças e os adultos, é preciso compreender que a linguagem infantil em sua relação com o pensamento estará impregnada de imaginação, de fantasia. No dizer de Sarmiento (2007), a fantasia e a imaginação constituem, em sua vinculação com a realidade objetiva e sua impregnação dos afetos, a “racionalidade própria” das crianças, marca distintiva da infância.

No mesmo documento (BNCC – Educação Infantil), estão propostos objetivos de aprendizagem com relação à aprendizagem da linguagem oral. Dentre esses, para as crianças muito pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses), encontra-se: “Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões”, já para as crianças de 4 e 5 anos: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral [...]” (BRASIL, 2017, p. 50).

Nesse contexto, as atividades de conversa são afirmadas como sendo parte essencial do cotidiano escolar, desde a creche, como situações em que as crianças podem participar de conversas e aprender a conversar, a produzir textos orais. As rodas de conversa têm sido consideradas, como descritas no RCNEI (BRASIL, 1998), como “situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos,

emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si [...]” (BRASIL, 1998, p. 62).

A conversa, tanto na roda quanto em outros momentos, constitui atividade crucial ao desenvolvimento de capacidades de ouvir e compreender a fala do outro, de falar elaborando seu dizer. As rodas de conversa precisam ter intencionalidade pedagógica, podendo assumir as seguintes características: ser um espaço para conversas informais, apresentação de informações e instruções, espaço para discussão de regras sociais e resolução de conflitos, organização das atividades do dia, construção, ampliação e reconstrução dos conhecimentos e espaço de investigação (REAME, *et al.*, 2012).

As rodas ou momentos de conversa são, então, atividades muito significativas, pois nessas situações, a criança assume seu lugar como sujeito de fala e de escuta, sendo desafiada a comunicar-se, a expor o que pensa, bem como a ouvir, compreender e respeitar as falas dos outros, vivenciar conflitos de ideias e a diversidade de outros eus. Vigotski (1998) afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos, especialmente a linguagem verbal ou linguagem equivalente, como a linguagem de sinais.

É nas conversas que as crianças falam de si mesmas, por si mesmas, de seus modos de ser, de suas vidas, de como sabem sobre o ambiente que vivem. Por outro lado, nas conversas orientadas, mediadas por professores, as crianças podem aprender a conversar – escutar e falar – de modo mais elaborado, ampliando sua compreensão, seu vocabulário e sua participação.

Nas rodas observadas, entretanto, as conversas não apresentavam essas características. De um modo geral, as rodas envolviam ações dirigidas pelas professoras e com poucas possibilidades de participação das crianças, como podemos observar no trecho de Diário de Campo que reproduzimos a seguir:

P1: inicia a roda convidando as crianças a fazerem um círculo. As crianças dirigem-se para diante do quadro, dão-se as mãos e sentam-se no chão. **A Professora diz:** vamos cantar? E segue entoando uma sequência de canções, iniciadas por ela. [...] Em seguida, a P1 pede ajuda às crianças para contar quem veio. Os meninos estão sentados separados das meninas, seguindo orientações das professoras. Ela pede ajuda e J. ajuda a contar, falando os numerais. P1 parabeniza-o. As crianças conversam entre si. A Professora 1 diz que vai fazer a chamada com os crachás. Mostra um crachá e pergunta que nome é aquele. As crianças tentam adivinhar, umas dizem um nome, outras dizem outro nome. A Professora 1 dá uma dica: é um menino. Uma criança diz o nome. A Professora 1 chama a atenção de uma criança e diz que ela vai perder o direito de ficar na roda. Segue mostrando os crachás e perguntando o nome escrito. Uma criança começa a fazer uma “birra”. A PA, que estava só observando a roda desde o início, vem e retira a criança e a leva para um canto mais afastado da sala. P1 pergunta: como foi o final de semana? As crianças falam todas ao mesmo tempo: eu brinquei de carro, diz J. Eu brinquei de boneca com minha vó, diz R. Eu brinquei de fantasma, diz A. A P1 faz expressão de admiração e diz: “de fantasma?”. Diz para A. parar de perturbar a roda. E passa a mostrar a atividade do dia. Diz que será o “jornal do final de semana”. Pede que a PA providencie cópias. PA sai e retorna minutos depois com as atividades copiadas. P1 diz: vamos fazer a atividade? As crianças levantam da roda e se dirigem para as mesas (Notas do Diário de Campo, 21/08/2017).

Esse relato é representativo de muitos dos dias observados. É possível perceber que as interações verbais entre as professoras e as crianças são limitadas e resumem-se a manifestações de anúncios das atividades que serão realizadas, mesmo quando ela parece estar perguntando. São perguntas cujas respostas não são ouvidas, são quase “ordens”: vamos contar quem veio?; Vamos cantar? Em relação à pergunta sobre o final de semana, em apenas

um momento a professora retomou a fala de uma das crianças (quando ela disse que havia brincado de fantasma). As outras falas não parecem ter sido escutadas. Não são retomadas, respondidas.

Em outro dia, a conversa na roda incluiu falas das crianças em resposta à pergunta da P1 sobre os animais que elas conhecem:

Após terem sentado na roda, cantado várias canções e terem feito a contagem das crianças que vierem no dia, P1 diz: nós vamos começar a estudar os animais. Quais animais vocês conhecem? As crianças respondem dizendo: cavalo, porco, gato, coelho, cachorro, burro, zebra, boi... A P1 interrompe, demonstrando admiração: zebra?! As crianças continuam respondendo: cavalo, mula-sem-cabeça... A P1 interrompe, novamente, perguntando: E tem no “C”? - sigla que identifica o nome da comunidade. As crianças não respondem. P1 repreende A. dizendo: A., senta!. M. diz: dois dinossauros. P1 pergunta: tem quais animais? Algumas crianças falam: “sibite¹³, corre-campo¹⁴, mocó¹⁵”. Minha irmã viu uma cobra, diz “M”. P1 pergunta: qual animal ou bicho você queria ser? T. responde: cachorro; M. diz: dinossauro; J. diz: cavalo. D. diz; leopardo. P1 pergunta para ele: você sabe o que é? D. responde: corre rápido e faz poeira. A P1 segue perguntando a outras crianças [...] (Notas do Diário de Campo, 21/09/2017).

13 Ave conhecida popularmente como “sibite”, dentre outros nomes, é comum em várias regiões do Brasil com vários outros nomes, chega a 10 cm na fase adulta é um pássaro fino/magrinho, no nordeste brasileiro, ao se referir a uma pessoa muito magra, usa-se a expressão “sibito baleado”, para se referir a uma pessoa extremamente magra. Disponível em: <http://faunaefloradorn.blogspot.com.br/2014/09/sibite-coereba-flaveola-linnaeus-1758.html>.

14 É uma cobra não venenosa conhecida como “**corre-campo**”. Embora não seja peçonhenta, quando ameaçada ou acuada torna-se agressiva, podendo dar bote e até morder, a base da sua alimentação são pequenos mamíferos e lagartos. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/vida-na-fazenda/gr-responde/noticia/2017/06/gr-responde-conheca-cobra-corre-campo.html>.

15 Roedor, que para sobreviver na caatinga, adaptou-se ao clima semi-árido e ao calor elevado com a presença de pelagem no corpo e suor. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/fauna/noticia/2015/01/moco.html>.

Também nesse trecho, é possível perceber que a Professora 1, embora abra o espaço-tempo para as crianças falarem, fazendo perguntas que “disparam” elaborações de respostas por parte das crianças, não retoma o que elas dizem, parecendo não escutar o que a maioria relata. Suas perguntas não são verdadeiras perguntas, que provocam respostas que sejam escutadas e retomadas. Sendo as conversas atividades-situações importantes de escuta e fala, de elaboração de discurso oral, de pensamento e de imaginação, os momentos registrados apontam para um empobrecimento das oportunidades propiciadas às crianças nas atividades de conversa.

Nesse sentido, considerando o proposto por Vigotski (1998) em relação às possibilidades de o trabalho docente atuar em “zonas de desenvolvimento proximal”, propiciando desafios, ajudas, pistas, modelos às crianças, as atividades de conversa mediadas pelas professoras, embora sejam propiciadas às crianças, não se apresentam como oportunidades ricas que explorem e ampliem as potencialidades de cada criança.

Ao mesmo tempo, observamos que as crianças conversam entre si em outros momentos e espaços, como nos momentos de espera, no lanche, no parque, nas brincadeiras. Embora demonstrem, com essas iniciativas, sua capacidade de comunicação, de aprendizagem, como nos apontam Kramer (2007) e Sarmento (2007), elas poderiam ampliar mais suas capacidades nessas situações com intervenções pedagógicas que as explorassem e mobilizassem.

Nesse último relato, as crianças iniciam e falam nomes de animais próprios de seus contextos locais, outros de outros contextos e, ainda, outros que conhecem das lendas que ouvem, que envolvem imaginação e fantasia, como “mula-sem-cabeça”. Essas falas não são retomadas com ênfase, nem valorizadas. Ou seja, não basta que as atividades sejam propiciadas, os modos

como são desenvolvidas podem torná-las, ou não, possibilidades de aprendizagem, de ampliação de conhecimento.

Em relação ao momento da roda de conversas, a P1 assim se expressou:

“[...] na roda, que é quando eles estão conversando mesmo, e nas brincadeiras, é o momento que eles mais transparecem as vivências, mesmo nas brincadeiras que eles mesmos inventam, quando os deixo muito à vontade.”

“[...] o tempo de conversa na roda pode atrapalhar a rotina, depois do lanche não tem nem condições de fazer alguma coisa, porque a sala fica suja, mas a gente tem que esperar, porque primeiro é a limpeza da sala, é bastante complicado” (Entrevista realizada com P1, 21/12/17).

Como podemos perceber, mesmo demonstrando em seu discurso que compreende o papel das conversas e das brincadeiras como atividades nas quais as crianças revelam suas ideias e sentimentos sobre suas vidas e sobre si mesmos, como também suas capacidades inventivas, a P1 admite, em meio à sua fala, que nem sempre é o que acontece, ao afirmar “quando os deixo muito à vontade”. Em outro trecho, ela considera que o tempo de conversa na roda pode atrapalhar o andamento da rotina, dando indícios de não perceber o papel da conversa, das trocas verbais para o desenvolvimento das crianças e seu próprio papel nesses processos.

Canto de canções infantis

A atividade de Canto de canções infantis pode ser considerada como uma forma de linguagem com características próprias – de arte –, que no contexto da Educação Infantil pode contribuir para as crianças aprenderem a apreciar a linguagem musical,

ritmos, melodias e produzir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. O que as crianças cantam? Com que finalidade? Conforme percebemos, a atividade de cantar acontece, de modo particular, na roda de conversa diariamente, como uma das atividades que são realizadas no momento da rotina.

Também identificamos outros momentos em que a linguagem verbal é “musicada”, como o anúncio ou convocação para atividades, como a que marca o momento do lanche: “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer...” ou “Piuí-tcha-tcha, sem correr, sem empurrar” para organizar as crianças em fila no momento em que vão para a higienização das mãos. Essas ordens ditas como se fossem cantadas são uma prática muito comum na Educação Infantil. Em consonância com alguns dos resultados da pesquisa de Ribeiro (2018), a música enquanto prática da cultura é experimentada e significada pelas crianças no cotidiano escolar em situações mediadas pelas professoras, com o intuito de: a) regulação/controle do comportamento; b) ensino de conteúdos escolares e datas comemorativas.

Assim, os cantos infantis, embora presentes, estão associados à estruturação de algumas das atividades, ao longo da rotina, como podemos perceber em um trecho de registro do Diário de Campo:

Na roda, a professora diz: vamos cantar? E já começa a entoar “Bom dia coleguinha, como vai” (canção tradicional de saudação escolar). As crianças cantam animadas. Ao final dessa música, a professora já inicia outra: “O jacaré foi passear lá na lagoa...”. Ao final dessa canção, a professora começa a cantar “Onde está minha mãozinha” (as crianças não parecem dar importância para essa música – poucas cantam). A professora passa a cantar “Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca...”. Após essa canção, ela

inicia: 1,2,3 indiozinhos; 4, 5, 6 indiozinhos...” [...] (Notas do Diário de Campo, 23/08/2017).

Os cantos de canções infantis, desenvolvidos na roda de conversa, são praticamente os mesmos, todos os dias, um repertório repetitivo, pouco estimulante, que parte sempre da professora, não das crianças. A maioria delas participa e/ou se envolve em uma ou outra canção, caso de “Meu boneco de lata bateu com a cabeça no chão, levou mais de duas horas pra fazer a operação, desamassa aqui, desamassa ali...”, ou a canção “Número um, número um, vem antes do dois...”. Percebemos que, quando estas são entoadas pela Professora, as crianças participam e demonstram estar se divertindo. Já em outras, como “Uma minhoquinha fazendo *ginastiquinha*...” demonstram desinteresse. Essas reações diferenciadas parecem indicar que, tão importante quanto entoar canções como atividade diária, é apresentar às crianças uma diversidade de canções, tanto do cancionário infantil tradicional, quanto da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc. Além de aprender e cantar as canções já existentes, as crianças precisam ser estimuladas a improvisar e a inventar ou parodiar canções (BRITO, 2003).

Com relação à aprendizagem da música, sendo uma das múltiplas linguagens propostas pelas DCNEI (2010), “as crianças precisam ter experiências concretas com a música, com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130). É preciso que as experiências “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Em nossas observações durante todo o semestre, não registramos a exploração de instrumentos musicais e/ou possibilidades de criação de novos sons. A atividade de canto envolvia somente o entoar canções com pouca variedade-diversidade, o que pode

ter contribuído para que as crianças se mostrassem, em muitos desses momentos, desinteressadas e entediadas.

O modo como a atividade de cantar era conduzida e vivenciada pelas crianças também denotava, por vezes, um caráter mecânico, sem uma finalidade específica em relação à música, às canções, no sentido de explorar, junto com as crianças, suas letras, suas melodias, ritmos e gêneros. Consideramos que cantar na Educação Infantil precisa ultrapassar os objetivos de “formar hábitos” ou, ainda, para marcar datas comemorativas, como pretextos para ensinar conteúdos ou de forma descontextualizada do cotidiano das crianças.

Assim, embora destaquemos o caráter positivo dos momentos de “cantoria” pelas interações, alegria e animação que por vezes provocava, não podemos deixar de registrar que essa atividade poderia assumir uma perspectiva mais rica e mobilizadora de conhecimento e sensibilidade por parte das crianças.

Também registramos, embora com pouca incidência, momentos em que as crianças entoavam, por iniciativa própria, canções ou trechos de canções, o que acontecia entre uma atividade e outra. Em uma dessas ocasiões, durante a realização de uma atividade no papel, quatro crianças que estavam juntas em uma mesa começaram a cantar o trecho de uma música muito tocada no rádio e na TV: *“Olha a explosão, quando ela bate com a bunda no chão, ela é terrorista, ela é especialista...”*. As crianças foram logo interrompidas por uma das professoras que lhes disse para pararem de cantar (Notas do Diário de Campo, 30/08/2017).

A iniciativa das crianças ao entoarem uma canção que faz parte de seu mundo extraescolar aponta que a cultura televisiva e radiofônica faz parte de seu cotidiano e lhes desperta interesse. A TV e a internet, acessíveis às crianças, mesmo dos contextos do campo, propiciam sua interação com linguagens, artefatos e seus significados postos em circulação. Como afirmam Momo e Costa

(2010), esses elementos da cultura televisiva e/ou midiática em geral mudam o tempo todo, pois se caracterizam pela efemeridade, o que faz com que as crianças também mudem, constantemente, o jeito de falar, os personagens que imitam, os objetos que usam, as músicas que cantam.

As crianças do campo estão imersas, ainda que em intensidades diferentes, principalmente por seus contextos familiares, na cultura televisiva e da internet, que faz parte de seu cotidiano. Desse modo, apropriam-se dessas linguagens e as trazem para a escola, entre outras com as quais convivem, experimentando participar das rotinas, trazendo algo de seu, ainda que o que tragam não seja considerado adequado pela escola e demande discussões acerca de seus significados e sentidos.

Participar é um dos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (2017) como essenciais à educação das crianças de zero a cinco anos, prática que precisa ser vivenciada em diversos momentos do dia a dia na escola, dentre eles, nas atividades de cantar. Participar pode constituir-se em oportunidades de ampliação do/sobre o repertório, criando ocasiões de escolhas. Os registros de nossas observações indicam que a participação das crianças com relação à música requer uma mediação da professora com intencionalidade, problematizando, questionando, propondo e discutindo canções como parte da cultura. As crianças da turma não opinam sobre as músicas cantadas e, ao tomarem iniciativa de cantar as músicas que sabem, essas escolhas são impedidas e/ou interrompidas sem problematização em relação ao que as crianças pensam/sentem sobre o que estão cantando.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento quanto da realização das atividades, como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando é um dos direitos de aprendizagem (OLIVEIRA,

2018). Esse direito pode ser experimentado nas mais diversas atividades, inclusive nas que envolvem o canto de canções, assim como explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, entre outros (BRASIL, 2017).

Atividades com a língua escrita – escrita e leituras

As atividades de/com a língua escrita são realizadas de forma fixa, diariamente, em tarefas impressas, bem como nos momentos em que as crianças experimentam folhear livros e fazer “pseudoleituras”, apoiando-se em imagens ou em leituras já realizadas pelas professoras, para darem sentido aos textos dos livros manuseados. Sobre a frequência com que realizava as atividades de escrita e sua finalidade e conteúdo, a P1 explicou que *“trabalho mais no registro do final de semana, mas depende da atividade do dia, se dá pra fazer, ou não, outra, depende da atividade, um texto coletivo, por exemplo [...]”*. (Entrevista realizada com P1 21/12/17). Em suas palavras, a professora parece considerar “atividade de escrita” apenas as que envolvem a produção de textos. Outras atividades como escrever/copiar o próprio nome, a partir do crachá, escrita de palavras ou listas de palavras – muito presentes no dia a dia, não.

Dentre as atividades mais comuns que envolvem a língua escrita, estão a cópia do próprio nome a partir de um modelo (crachá), escrita de letras, palavras ou lista de palavras a partir de figuras e a produção de textos-relatos para o “jornal do final de semana”. Essa atividade, realizada todas as segundas-feiras, iniciava-se na roda de conversa a partir de questionamentos feitos pela professora sobre o que as crianças fizeram no final de semana. Após a roda de conversa, quando as crianças haviam falado

algumas de suas ações nos dias em que não vieram à escola, as professoras as conduzem às mesas e orientavam que desenhassem “o que fizeram no final de semana” e, por último, a professora escreve no quadro o que cada criança relatou na roda. Após esse registro exposto no quadro, uma das professoras fazia a leitura de cada frase, mostrando o que cada criança falou e dizendo que cada uma copiasse, na tarefa em folha ou no caderno, a “sua frase”.

Enquanto as crianças fazem essa atividade, “as professoras circulam na sala, fazendo perguntas às crianças, sobre seus desenhos, como se fizesse uma correlação do desenho na folha com a frase escrita no quadro, (re)orientando a escrita/cópia das crianças” (Notas do Diário de Campo, 17/09/2017). Ao circularem entre as crianças, as professoras davam orientações, “broncas” e/ou elogios: “que letra bonita!”, “Muito bem!”, “Parabéns!”, “Olha a sua frase!”, “Vamos escrever!”, “Felizmente “J” não é mais preguiçoso!”, “Está faltando letras no seu nome”, “Em cima da linha”, “Não é assim, vamos fazer novamente!”, “Nota zero!”, “Nota “dez!”, “Olha o barulho!”, “Não gostei!”. Desse modo, com expressões tanto valorativas quanto desestimulantes, elas acompanhavam os esforços das crianças. Mas, é preciso considerar que a atividade era sempre de cópia, sem questionamentos ou comentários sobre a composição de cada criança, sobre a relação entre as letras e os sons das palavras utilizadas, restringindo, desse modo, as possibilidades de aprendizagem, pelas crianças, de conhecimentos – procedimentos, relações, habilidades – relativos ao funcionamento da escrita como sistema – suas regras, seus elementos. Os comentários se referiam, quase sempre, à forma e não ao conteúdo do que estavam escrevendo-copiando.

Desse modo, embora positiva em relação à promoção de oportunidades de interação com a língua escrita, a atividade era realizada de modo restritivo dessas mesmas oportunidades para as crianças.

A experimentação da escrita como linguagem, com suas funções socioculturais e diversidade de modos de produção e de circulação e, também, como sistema, com suas convenções, é parte do processo de alfabetização, compreendida como apropriação inicial da língua escrita e domínio básico das práticas de ler e escrever textos escritos. A sistematização desse processo não é função da Educação Infantil, mas, a interação com e a experimentação-exploração da língua escrita é um direito das crianças desde a creche, visto que a escrita é uma das múltiplas linguagens por meio das quais interagimos na sociedade. Desse modo, as propostas pedagógicas que se desenvolvem nessa etapa precisam promover, de modo intencional e sistemático, essas interações e experimentações, propiciando que as crianças possam, em situações de interação e brincadeira, vivenciar a escrita como linguagem e, ao mesmo tempo, construir conhecimentos sobre alguns de seus elementos constitutivos.

No caso dos registros do final de semana, as professoras davam mais ênfase aos desenhos, chegando mesmo a intervir nas produções das crianças, fazendo contornos em cada um, com lápis hidrocor. Ao ser indagada sobre essa intervenção, a P1 informou que o *“propósito é de ‘arrumar’ mesmo, sabe. [...] Pode até ter outro objetivo, mas o meu, mesmo, é esse”* (Entrevista realizada com P1, 21/12/17).

Além dessa atividade, realizada em todas as segundas-feiras, eram frequentes tarefas de escrita ou cópias de letras e palavras relacionadas a figuras, como podemos observar nas imagens abaixo.

Figura 7 – Atividades de escrita

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Ao se reportar ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, Baptista (2010) recomenda que é preciso respeitar as crianças, a Educação Infantil e a linguagem escrita em suas especificidades, dentre as quais destacamos dois dos pressupostos discutidos pela autora:

A Educação Infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura. O termo linguagem escrita se refere às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Assim, aprender a identificar seu próprio nome e compreender sua função, bem como as múltiplas funções da linguagem escrita, os modos como ela existe e é utilizada nos meios onde vivem, pelas pessoas com quem convivem, mostram-se importantes para as crianças. Porém, é preciso que isso seja feito de modo que seja significativo para elas, vinculado a atividades em que escrever faça sentido e seja necessário, como propõe Vigotski (1998), assim como acontece na vida.

Além das atividades de escrita referidas, as crianças também tinham oportunidades de escrever em suas tarefas de casa. Como essas atividades eram impressas e coladas no caderno de cada criança pelas professoras, o caderno se tornava espaço-suporte para experimentações de escrita pelas crianças que, além de fazerem as tarefas, produziam escritas próprias, segundo suas hipóteses e interesses. Essas “produções” eram interpretadas de outros modos pelas professoras, ao relatarem que as crianças traziam, de casa, os “*cadernos todos riscados*” ou quando afirmavam para uma ou outra criança: “*não vai fazer a atividade porque não cuida do*

caderno, que está destruído, só tem folhas riscadas” (Notas do Diário de Campo, 30/08/2017).

Essas experimentações das crianças com a escrita também eram produzidas nas mesas, no próprio crachá, nos painéis expostos na sala e nas atividades colocadas nos varais, fora das delimitações retangulares das tarefas impressas nas folhas de papel. Nesse sentido, a escrita acontecia de forma (des)autorizada”, com e sem intencionalidade pedagógica, demonstrando, mais uma vez, que as crianças são pessoas capazes de decidir e agir, mesmo que suas decisões e ações sejam tomadas como transgressões, como sugere Kramer (2007).

As tarefas de/com escrita, não eram explicadas a todas as crianças, conforme registro no diário de campo, após entregarem as folha com a atividade escrita, a cada uma e/ou ambas as professoras, conforme já descrevemos, passava mesa a mesa, explicando a atividade para cada grupo de crianças, dessa forma, gerava tempos de espera, tanto durante a explicação, quanto após a conclusão das atividades. Em relação a essas atividades, chamavam-nos a atenção, as diferenças entre as crianças, uma vez que o grupo tinha uma criança de três anos e quatro crianças de quatro anos, sendo as demais de cinco anos; desse modo, as tarefas podiam ser, para as diferentes crianças, ora difíceis demais, ora fáceis demais.

Durante a realização dessas atividades, eram comuns, além de intervenções nas explicações, falas dirigidas às crianças que faziam perguntas e pediam ajuda: *“vá sentar!”*; *“espere que passo na sua mesa”*. Assim, muitas vezes, as atividades de escrita pareciam acontecer de forma fragmentada e/ou descontextualizada, sem articulação com conteúdos trabalhados ou com as vivências das crianças. A finalidade das tarefas parecia, comumente estranha às próprias professoras, como indica a fala da P1, proferida já no primeiro dia de observação: *“os pais pedem uma postura mais tradicional por parte das professoras, pedindo três atividades para*

casa no decorrer da semana e que também é orientação da direção enviar para casa três atividades” (Notas do Diário de Campo 21/08/2017). Assim, sugere que as tarefas com escritas não são de sua decisão, mas dos pais, da coordenação e da direção da escola.

Em se tratando dos direitos de aprendizagem, as crianças têm, nessas atividades, poucas condições de participar de modo mais ativo, de explorar as características da escrita como linguagem e como sistema e de se expressar por meio da linguagem escrita, visto que os registros de seus dizeres eram produzidos como cópias, sem maiores explorações a respeito das propriedades da escrita, dos porquês do uso de determinadas letras, das relações entre essas letras e seus próprios nomes, por exemplo, de suas próprias ideias sobre como se escreve e para quê se escreve. A própria atividade “jornal do final de semana” não explorava as características do jornal como portador de textos e suas finalidades.

Atividades de desenho e pintura (colorir)

O desenho é uma das múltiplas linguagens da criança. Desenhar é prática da cultura, linguagem e arte. Trata-se, portanto, de uma das atividades mediante as quais a criança pode representar a realidade, comunicar, dizer de si mesma e do seu mundo e, ao mesmo tempo, reorganizá-lo internamente.

“O desenho infantil, afinal, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar” (SARMENTO, 2011, p. 51), ou seja, desenhar é uma das formas de brincar. “Como linguagem, o desenho tem um alfabeto próprio, composto por todos os tipos de traços possíveis” (BARBIERI, 2012, p. 93). De acordo com Cunha (2019, p. 91),

O desenho, assim como as demais linguagens, não é apenas meio de expressão, mas modo de internalização das suas significações que envolvem suas relações, interações e vivências com “os outros”, e por isso é fundamental ao seu desenvolvimento, a constituição de si e do mundo.

No entanto, como todas as linguagens e práticas da cultura, o desenho não aparece naturalmente nas crianças. Sua aprendizagem e desenvolvimento exigem interações e mediações reiteradas nos contextos onde a criança vive e convive (CUNHA, 2019).

Na turma observada, as atividades de desenhar e pintar (colorir) eram quase em sua totalidade dirigidas, apresentando temas definidos, e raramente aconteciam em outros momentos que não antes do lanche. Registramos que, em quase todas as atividades propostas, independentemente de seu conteúdo, as professoras solicitavam que as crianças desenhassem ou colorissem com lápis de cor.

Figura 8 – Atividades de desenhar e pintar

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Não observamos, por outro lado, nenhuma proposição de desenho com finalidade em si mesmo, como atividade “livre”, com temas escolhidos pelas crianças, segundo seus interesses e necessidades. As propostas estavam sempre vinculadas às tarefas em desenvolvimento ou eram registros de atividades realizadas ou parte delas “o animal preferido”, após uma conversa sobre animais na roda de conversa; “um dinossauro bem bonito”, depois da leitura de livros acerca de dinossauros; “registrar o que aprenderam sobre os animais”, após o estudo acerca dos animais; ou mesmo a atividade “jornal do final de semana”, conforme discutido anteriormente.

Consideramos que essas atividades de desenhar como registro, isto é, como um outro modo de representar temas relacionados a outras atividades, tinham grande significado para as crianças e propiciavam seu aprendizado e desenvolvimento. Ao lado dessas, também observamos a alta incidência de tarefas de pintar, ou seja, de meramente colorir desenhos prontos, restringindo mais oportunidades de elaboração e criação.

Entre as atividades de desenho, destacamos o desenho de dinossauros, desencadeado a partir da apresentação de livros sobre os dinossauros feita pela P1. Ela leu um dos livros e cada criança escolheu um dinossauro para desenhar e pintar, atividade em que se envolveram bastante e algumas demonstraram conhecimentos acerca do tema, como J., que disse que “os dinossauros morreram por causa do vulcão” (Notas do Diário de Campo 11/10/2017).

Embora muitas das atividades de desenho tivessem propostas descontextualizadas e pouca exploração de materiais (lápiz, papéis, cores, formas, texturas) como possibilidades de ampliação das capacidades das crianças de produzirem representações mais ricas, os desenhos das crianças se mostravam criativos e avançados. Registramos que essa era uma atividade muito presente no cotidiano da turma, o que propiciava, ainda que com limites, a

vivência dessa forma de linguagem e sua apropriação. Podemos observar, conforme já apontando intervenções das professoras sobre os desenhos das crianças com a finalidade de “arrumar” e de melhorar, segundo sua perspectiva, o acabamento final, criando, com essas intervenções, a possibilidade de as crianças não se perceberem como capazes.

Apesar dessas intervenções, a P1 revelou considerar o desenho como uma oportunidade de experimentação da criatividade, ao declarar: *“acho que as atividades que eles têm que criar, tipo a atividade do desenho, pra mim, eles usam mais a imaginação e a criatividade, do que tá fazendo aquelas atividades xerocadas, às vezes, as que a gente acha que é mais importante [...]”* (Entrevista realizada com P1 21/12/17). A Professora denota refletir sobre as finalidades das atividades que propicia às crianças, embora no dia a dia prossiga com as “atividades xerografadas” às quais se refere. É importante registrar que alguns conteúdos de tais atividades são relevantes e poderiam ser mais bem explorados junto às crianças.

Em sua fala, a professora expressa perceber que as atividades de desenho e pintura não são apenas “passa tempo”, tampouco “preparatórias” ou “de desenvolvimento de prontidão” das crianças, mas oportunidades de aprender (como direito) a expressar-se, a criar, a explorar formas e cores, a inventar novos traços. A professora, caso pudesse, ela própria, ter mediações competentes a ajudá-la a avançar em suas reflexões, poderia enriquecer os momentos em que sugere que as crianças desenhem, como modo de experimentar e desenvolver sua “sensibilidade, sua criatividade e sua liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”, (BRASIL, 2010, p. 16), conforme propõem as DCNEI 2009.

Modelagem com massinha

O ato de moldar ou modelar tem origem nos atos primitivos humanos de amassar materiais e de lhes dar forma. Envolve, portanto, tanto movimentos e gestos que requerem e influem a/na (co)ordenação dos movimentos quanto a/na imaginação. Moldar ou modelar materiais consiste em transformá-los ou utilizá-los para expressar e produzir sensações e sentidos. Nessa perspectiva, a modelagem revela-se uma dentre as muitas formas de expressão simbólica plástica. É linguagem e arte. Diferentemente do desenho e da pintura, propicia, a quem a produz e a quem a observa, visões de todos os ângulos – tridimensionais –, o que enriquece o olhar (PORTAL EDUCAÇÃO, 2019).

Por envolver a imaginação de algo que ainda não existe, envolve, por sua vez, uma dimensão lúdica e prazerosa. As experiências e/ou experiências vivenciadas a partir da modelagem abrangem o conteúdo artístico que faz parte do universo da infância. Modelar com “massinha” ou outro material, como argila, é uma das atividades muito presentes nos contextos de Educação Infantil e configura uma das linguagens artísticas – a escultura – e uma das “experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e artes visuais e plásticas”, linguagens essencialmente responsáveis pela produção cultural humana (SALLES; FARIA, 2012, p. 144). No momento de modelar, as crianças podem ter oportunidades de experimentar sensações táteis, produzir representações tridimensionais, explorar texturas, peso, volume, relações de transformação, na medida em que a massinha na mão da criança pode se transformar em várias possibilidades, sendo a imaginação e a criatividade os componentes mais presentes (SALLES; FARIA, 2012).

Figura 9 – Crianças modelando com massinha

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



A modelagem é uma linguagem que possui estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, dá-se por meio da articulação e da proposição sistemática, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) dos seguintes **fazer**es que precisam ser propiciados na educação de crianças desde muito cedo.

Fazer artístico: centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação: percepção do sentido que o objeto propõe, articulando tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção e sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão: considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, p. 82).

O RCNEI, como ficou conhecido o documento acima citado, é, ainda hoje, apesar das críticas que sofreu em sua produção pelo Ministério da Educação, em 1998, uma referência para muitos professores, por oferecer proposições práticas para um fazer pedagógico mais informado, e não apenas fundado no bom senso ou nas experiências práticas.

Portanto, a oferta de modelagem como linguagem artística – e não apenas como exercício motor, como passatempo ou, ainda, como “calmante” – precisa fazer parte das práticas pedagógicas em todos os contextos: urbano ou rural. Considera-se, diante

disso, que é função das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil a garantia às crianças de “processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens mediante o favorecimento da imersão das crianças e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, como definido nas DCNEI 2009 (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, a modelagem precisa ser explorada com intencionalidade e sistematicidade, como interação das crianças com outra prática cultural, com mediações que as ajudem a explorar os materiais, os instrumentos e as ações (gestos, movimentos) de forma cada vez mais elaborada e rica. Não se trata, portanto, apenas de propiciar o simples manuseio, sem objetivos claros compartilhados com as crianças, tampouco, da repetição das mesmas ações, com os mesmos materiais.

Na turma observada, a “modelagem com massinha” se configura como uma atividade sem um fim em si mesma, posto que a sua finalidade não era produzir algum produto final, mas tão somente ocupar as crianças – ainda que de forma prazerosa para elas. Funcionava, assim, mais como um passatempo entre uma e outra atividade, sempre segundo a autorização das professoras, sem dia e horário definidos e compartilhados com as crianças, como se pode notar em um trecho do diário de campo que registra um dos momentos em que a atividade de modelagem com massinha era oferecida pelas professoras e vivenciada pelas crianças:

Ao término da atividade em papel, a P1 orienta as crianças a sentarem em suas mesas e começa a entregar, a cada criança, uma porção de massinha de modelar, que estava guardada em uma caixa na estante. As professoras não lhes dão orientações ou fazem comentários sobre o que devem-podem fazer. As crianças pegam sua porção de massa e brincam sentadas em suas mesas, enquanto brincam, misturam partes com cores diferentes, conversam.

Ao observar as ações das crianças, a PA solicita que não misturem as massas de cores diferentes (Notas do Diário de Campo 30/08/17).

Ao receberem sua porção de massa das professoras, as crianças, mesmo sem orientações, modelaram objetos que lhes pareciam interessantes: comidas, binóculos, móveis de casa, animais, dentre outros. Após alguns minutos, as crianças começaram a demonstrar perda de interesse e pareciam apenas manusear a massa. Não observamos, nas atividades com massa de modelar, a presença das professoras junto às crianças, nem mesmo para o grande grupo com mediações intencionais que as instigassem a melhorar ou a avançar em suas produções. Consideramos que essa ausência de intervenção pode restringir as possibilidades de a atividade ser uma oportunidade de as crianças interagirem com materiais e práticas diferentes e, desse modo, desenvolverem funções mais elaboradas.

É importante registrar que esses momentos poderiam ser particularmente mais ricos considerando os contextos de vida das crianças. Além disso, a modelagem poderia ser propiciada como momento de exploração de materiais de escultura, como a argila, fazendo articulações com objetos que existem na comunidade – panelas, vasos, potes, entre outros – e como representações de coisas da realidade que os rodeiam: animais, plantas, frutos, flores, rochas, pessoas etc.

Observamos, por outro lado, no decorrer das atividades de modelagem com massa, que as crianças, enquanto modelavam, conversavam muito, mostrando e comentando as produções de si e das outras, sendo esses momentos ricos de interações e mesmo de brincadeira. Contudo, compreendemos que poderiam ser mais significativos se as professoras realizassem intervenções, provocações e acréscimos, visto que o desenvolvimento de todas as linguagens não se dá de forma natural, mas mediante a qualidade

das interações vivenciadas com os adultos e com crianças e das mediações recebidas.

Brincadeiras dentro e fora da sala

Na escola observada, as atividades de brincar são parte da rotina e acontecem em tempos fixos e entre tempos, de forma livre e direcionada. Nessa perspectiva, é possível afirmar, a partir dos dados construídos, que as brincadeiras consistem em umas das atividades mais presentes na vida da turma, envolvendo faz-de-conta, jogos de construção, brincadeiras corporais tradicionais, entre outras (KISHIMOTO, 1997).

As crianças brincam na sala com brinquedos a própria sala – com peças de encaixe, com os materiais de trabalho coletivos de cada um (lápiz, borrachas, cadernos...), com os brinquedos que trazem de casa, com os alimentos... Nos momentos de lanche, “biscoitos se transformam em boi, avião, helicóptero” (Notas do Diário de Campo 06/10/2017). As crianças brincam também com os próprios corpos e com livros, com a massa de modelagem, com os crachás de identificação, com as mochilas, nas mesas ou no chão, mesmo quando não foram autorizadas a fazê-lo.

Nos ambientes¹⁶ fora da sala, brincam no parque de correr, de jogar com bola ou com outros objetos quando não há bola disponível, de brincadeiras tradicionais como tica, roda, de imitar animais, dentre outras. Brincar, para as crianças da escola, é um modo de estar na escola, de estar na vida.

16 O termo ambiente segue o conceito trabalhado por Forneiro (1998), que compreende o espaço físico (local onde se realizam as atividades, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) e as relações que nele são estabelecidas/construídas.

Figura 10 – Crianças brincando sentadas e de roda no pátio

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Para Vigotski (1998), brincar é o meio fundamental pelo qual as crianças se relacionam com a realidade, apropriam-se e produzem significados sobre ela, pois toda brincadeira envolve atos de significação da realidade – de objetos, de seres, de pessoas e de papéis sociais. Ao brincar, as crianças, ao mesmo tempo, atribuem significados diferentes às coisas-seres e se apropriam de significações. O brincar dá à criança oportunidade para (re) produzir, reconstruir, inventar, com base no que sabe e sente sobre a realidade. Por essa razão, segundo Vigotski (1998), em toda brincadeira existe imaginação e regra, pois todo brincar envolve a fantasia e a articulação com o real. Ao brincar, as crianças (re) produzem o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que fazem deles (BRASIL, 2013).

Sarmento (2007) expõe que brincar é a forma como a criança elabora e expressa como vê o mundo e como se vê. Nesse contexto, a brincadeira revela-se tanto uma prática social quanto uma linguagem e uma racionalidade particular da infância.

As brincadeiras com brinquedos no chão não acontecem regularmente, mas com relativa frequência. Registramos momentos em que, após o lanche ou após a atividade em papel, a P1 informava a quem terminava o lanche se poderia brincar no chão, o que significava uma perda de oportunidade para as crianças que, por suas peculiaridades, não conseguiam concluir a atividade em tempo igual às outras. Por vezes, portanto, esses momentos funcionavam como uma premiação e, ao mesmo tempo, como punição.

Figura 11 – Crianças brincando no chão do pátio e da sala

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Figura 12 – Crianças brincando com blocos de montar no pátio e na sala

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Nessas ocasiões, as professoras distribuíam os brinquedos – peças de montar –, orientavam que se mantivessem sentadas, cerceando seus movimentos. Mesmo assim, identificamos, em nossas observações, que esses momentos são “[...] ricos em possibilidades para as crianças, em que expandem sua imaginação e habilidades, além das relações umas com as outras (convívio) em tempos – ainda que curtos) cheios de conversas e risadas” (Notas do Diário de Campo 28/08/2017).

Além dos brinquedos da sala, os brinquedos trazidos de casa iam desde algo significativo para a criança, como uma boneca de pano sem a cabeça (Foto 20), a objetos mais elaborados-industrializados e “famosos”, tais como personagens de desenhos ou de propaganda comercial, como a “arara azul”. Pudemos perceber que os brinquedos da sala estavam danificados, o que pode ter mobilizado as crianças a preferirem levar os seus próprios.

Os brinquedos trazidos de casa são uma clara evidência de que as fronteiras entre as práticas – e instrumentos – “do campo” e “da cidade” não são distintas, mas que há entradas de modos de ser, de fazer, de pensar e de sentir. As crianças do campo mostram que têm acesso aos mesmos brinquedos das crianças do contexto urbano. Conforme os estudos de Momo e Costa (2010, p. 973): “O ‘estado de televisão’ (e, acrescentamos também ultimamente da internet) que as crianças experimentam inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas e atuar com brinquedos amplamente divulgados pela mídia”.

Figura 13 – Crianças brincando com brinquedos trazidos de casa

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



A brincadeira com os próprios brinquedos é mais uma atividade identificada como “entre tempo”, pois não havia dias e/ou horários designados para isso pelas professoras. Então, frequentemente, as crianças retiravam de suas mochilas brinquedos trazidos de casa e iniciavam suas brincadeiras. Algumas vezes, estes eram recolhidos pelas professoras, quando julgavam que estavam atrapalhando a atividade desenvolvida no momento. Entre esses brinquedos, as crianças levavam bonecos, bonecas, carrinhos etc.

Assim, enquanto esperavam a P1 chamar para escrever o nome com o crachá em um painel de cartolina onde a turma havia feito uma colagem de recortes de “bois”, em uma atividade desencadeada a partir da exploração de uma história contada no dia anterior, as demais crianças ficavam aguardando e, nesse meio tempo, sacavam seus brinquedos das bolsas e brincavam sobre as mesas. Era comum ver uma criança brincando com a boneca Frozen, enquanto outra brincava com uma boneca de pano sem cabeça (Notas do Diário de Campo 30/08/2017).

As crianças também brincam de brincadeiras (re)inventadas e/ou adaptadas aos seus contextos socioculturais. Assim, “Gira-gira”, “Pipoca bokus” e “Coqueiro cai, não cai!...” fazem parte das vivências das crianças da turma. Tais atividades aconteciam como momentos não planejados ou dirigidos, mas permitidos, propiciados enquanto possibilidades/tempos de liberdade e criação ou recriação, “entre os tempos” das atividades planejadas pelas professoras.

Entendemos esses momentos como tempos preciosos de experimentação, pelas crianças, de suas capacidades criativas, corporais, interativas, como podemos notar na sequência de fotos 21, flagrantes da brincadeira denominada por elas de “Gira-gira”, própria de seus contextos de vida extraescolar. Nessa brincadeira, as crianças usavam o próprio corpo para vivenciar a “regra” e a

“imaginação”. Em dupla, elas se davam uma das mãos, enquanto a outra ficava livre para dar equilíbrio, esticavam os dois braços e, segurando firme, passavam a girar, girar, até que uma das duas participantes não conseguia mais continuar e soltava a mão, o que fazia com que a outra caísse ao chão. Como é próprio do brincar, essas ações são repetidas várias vezes, em meio a muitas risadas e gritos de alegria, prazer e diversão. Frequentemente, elas repetiam até serem interrompidas por uma das professoras.

Figura 14 – Crianças brincando de “Gira-gira”

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



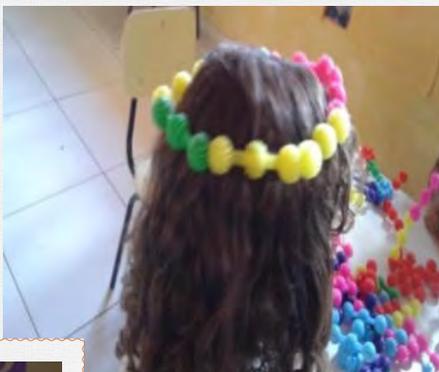
A brincadeira “Pipoca bokus” consistia em uma criança abrir bem a mão, com a palma da mão voltada para a mesa. As demais crianças tocavam com o dedo indicador na palma da mão da criança, que cantava, de forma ritmada: “quem-quer-com-prar-pi-po-ca-bo-kus”. Quando ela acabava de dizer a frase, fechava a mão e a criança que ela conseguisse pegar não ganharia um pouco da pipoca que a criança que diz a frase tem para oferecer. A brincadeira se repetia por várias vezes, acompanhada de muitas risadas animadas.

Na brincadeira “Coqueiro cai, não cai”, as crianças davam as mãos e começavam a cantar: “Coqueiro cai? Não cai. Por quê? Porque tem cachorro pra latir e gato pra miar”. Ao fim dessa fala, elas soltavam as mãos e reproduziam os sons e gestos de gatos e cães de modo divertido e envolvido.

Nas três brincadeiras descritas, recriadas e vivenciadas pelas crianças, revelavam-se os seus contextos de vida, as práticas vigentes, as tradições orais e corporais e lúdicas, oportunidades genuínas de experimentar movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e as tecnologias (OLIVEIRA, 2018). Muitas das aprendizagens às quais as crianças têm direito, conforme definido na BNCC (BRASIL, 2017), são propiciadas nas situações em que vivenciam atividades de brincadeira, que abrangem, por sua vez, interações e produção de muitas linguagens – corporais, gestuais, verbais e musicais.

Figura 15 – Brincadeiras de faz de conta na sala

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças assumiam diferentes papéis, brincavam de carro, de robô, de motorista (com a capa do caderno como sendo um volante de carro), de “alma” (fantasma). Na brincadeira de “alma”, elas ficavam sentadas nas cadeiras enquanto uma abaixava a cabeça e fazia de conta que estava morta. As demais tentavam fazer com que ela acordasse, utilizando-se de “cosquinhas” (cócegas). A criança resistia. Outra criança dizia para parar de mexer com o morto, para ele poder reviver. A brincadeira seguia até que a criança que fingia estar morta levantava a cabeça e assustava as outras, imitando, com gestos, uma “alma feroz” (Notas do Diário de Campo 21/08/2017).

Por esse motivo, Vygotsky (1998) evidencia que brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Brincar concerne a uma atividade social e pessoal da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

Figura 16 – Crianças brincando no pátio e no parque

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Na brincadeira de faz de conta, Vigotski (1998) considera que as crianças agem em um nível superior ao que se encontram em termos de desenvolvimento. Por isso, o autor compreende que a brincadeira cria “zonas de desenvolvimento proximal” e, desse modo, oportuniza aprendizagens e desenvolvimento de funções não desenvolvidas.

As brincadeiras no parque são atividades fixas na rotina diária da turma, mas acontecem de modo diferente a cada dia. O tempo do parque tem duração de trinta a quarenta minutos, exceto em dias de chuva, visto que o espaço não é coberto. Nesses momentos, as crianças se dividem entre brincadeiras corporais mais livres, como as já citadas, e brincadeiras no brinquedo-equipamento do parque, que integra gangorra, balanço, escorrego e escada. Nesse brinquedo, quase todas precisam ser auxiliadas pelas professoras, na medida em que os equipamentos são altos. Em tais ocasiões, as professoras interagem com as crianças, conversando e orientando.

A esse respeito, Oliveira (2018) aponta que o direito de brincar das crianças implica brincar cotidianamente de variadas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Para a autora, o direito de brincar não deve ser negociado, tampouco negado à criança.

Brincar no parque, na escola observada, é sinônimo de liberdade e euforia. Os gritos de alegria sinalizam que é o momento do parque. As crianças escorregam, balançam e correm, brincam de tica, de bola e de casinha. No entanto, frequentemente, verificamos que há crianças que não brincam no parque, ora por proibição dos pais, ora por “perda de direito” ao parque como punição por algum comportamento julgado inadequado por parte das professoras. As crianças que não brincam no parque o fazem em um espaço que

é utilizado como refeitório/pátio ou ficam sentadas, observando as demais até serem autorizadas, após o tempo julgado necessário pelas professoras.

Conforme já registramos, as punições são práticas recorrentes como modos de instituir a disciplina entre as crianças. Porém, elas demandam discussão e reflexão em relação à sua legitimidade como possibilidade de aprendizagem para as crianças, no que concerne a modos disciplinados de ação e permanência na escola.

Apesar desses registros, nossas observações nos possibilitam analisar que, entre impedimentos e proibições, as crianças da turma apresentam amplas possibilidades de brincar, embora a atividade não seja compartilhada pelas professoras como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades, interesses e necessidades. Já não podemos declarar que as demais atividades sejam estruturadas como brincadeiras, como propõem as DCNEI para a Educação Infantil (BRASIL 2010). Além disso, observamos que as brincadeiras das crianças revelam que suas vidas já não se distanciam muito daquelas de crianças que não vivem no campo.

Com isso, é possível perceber que o direito de brincar, de diversas maneiras, em diferentes espaços e tempos, como proposto tanto nas DCNEI de 2009 (BRASIL, 2010) quanto na BNCC (BRASIL, 2017), é oportunizado às crianças da turma observada com frequência e de forma livre e rica. As interações e brincadeiras vivenciadas cotidianamente na turma promovem, de modo significativo, experiências de conhecer a si e ao mundo por meio de vivências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças, bem como contribuem para a ampliação da confiança, da participação e da autonomia das crianças.

Atividades com quantidades e números

A matemática está presente em quase todas as atividades humanas. “[...] Como todo saber produzido, a matemática é resultado de movimentos históricos que nós, seres humanos, realizamos constantemente, tentando compreender melhor o mundo que nos cerca e transformar a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2006, p. 10).

Como ressaltam Salles e Faria (2012, p. 160),

os homens construíram o conhecimento sobre os números, o sistema de numeração, as medidas, a geometria e o tratamento de dados, em função de necessidades sociais. Da mesma forma, o trabalho com esse tipo de conhecimento na Educação Infantil deve se guiar por necessidades surgidas e/ou criadas no cotidiano das IEIs.

Figura 17 – Atividades de contar

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Como descrito anteriormente, na sala, havia um “cantinho de matemática”, onde ficavam jogos de damas, jogos de “Trilha” e colunas com círculos coloridos para formar sequências numéricas. Em nossas observações, identificamos que as crianças não utilizavam esses materiais para jogar segundo suas regras, mas somente para fazer uso das peças em brincadeiras de construção e de faz de conta. Consideramos que elas não os usavam como “jogo” por não conhecerem suas regras, o que demandava mediações por parte das professoras.

A disposição e a utilização de materiais que propiciem a experimentação e a apropriação de noções matemáticas na Educação Infantil precisam

[...] atender, por um lado, às necessidades das próprias crianças, de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento, por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998, p. 207).

Segundo Reis (2016), é fundamental que os espaços de Educação Infantil sejam organizados com materiais e situações que proporcionem interações das crianças com o conhecimento matemático, com as relações de quantificação e representação numérica, o que demanda, por sua vez, mais do que a disposição de materiais e a permissão de sua manipulação pelas crianças, mas mediações pedagógicas intencionais e sistemáticas. Smole (2000) explica que uma proposta assim incorpora contextos e experiências do e no mundo real, bem como a utilização da linguagem relativa às noções matemáticas, de início, a linguagem própria das crianças – os modos como elas nomeiam as propriedades e as relações – e, gradativamente, uma linguagem matemática mais elaborada e avançada.

As atividades de contar/quantificar são frequentes (e repetidas do mesmo modo) na turma observada, sobretudo no momento da roda, para a contagem dos presentes e também em atividades impressas para a quantificação de figuras. De forma sistematizada, registramos atividades que envolviam contagem, inclusive muitas misturadas às atividades de escrita de letras e palavras, em que era solicitado que, além de escrever, contassem as letras, escrevessem o numeral na linha e pintassem as palavras com maior e menor número de letras (Notas do Diário de Campo 2017).

Consideramos que, embora fossem desenvolvidas atividades de contagem junto às crianças, estas eram pouco diversificadas e realizadas de maneira quase mecânica, dada à repetição. Portanto, não exploravam e, desse modo, não criavam a oportunidade de as crianças participarem de forma mais ativa de explorações de relações outras, como classificações, seriações, comparações de quantidades, medições e representações dessas relações. Também não exploravam, com ênfase, os modos próprios das crianças de quantificarem e registrarem em suas vidas, em suas práticas cotidianas, com os elementos que as rodeiam – animais, plantas, frutas, flores etc.

Atividades de recorte e colagem

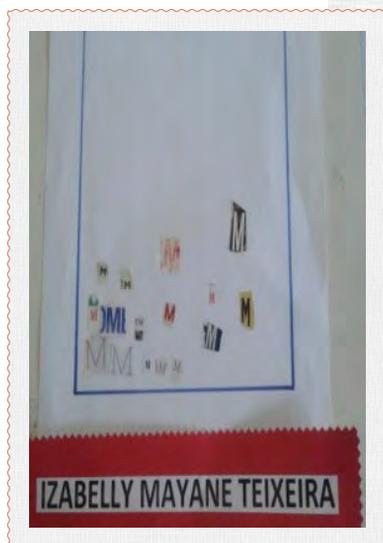
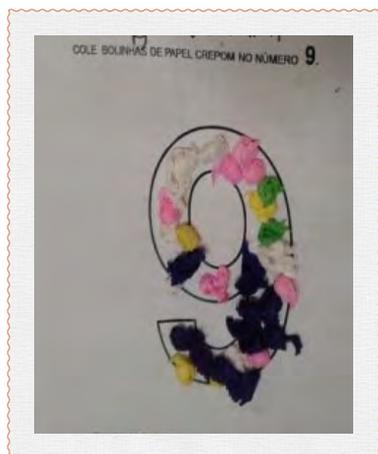
As atividades de recorte e colagem também figuram, como outras já aqui relatadas, das mais frequentes na tradição pedagógica na Educação Infantil. Em muitos casos, possuem objetivos que não as compreendem como possibilidades de produzir arte, mas como atividades para desenvolver a coordenação motora e a percepção visual, aspectos importantes do desenvolvimento pessoal das crianças, mas não o único dessas atividades.

Em nossas observações, percebemos que, enquanto as tarefas que envolviam “colagem” eram relativamente frequentes, as

atividades de recorte com tesouras aconteceram esporadicamente. Foi possível constatar, ainda, que as colagens são realizadas de modo que se configuram como uma pseudoparticipação das crianças, ou seja, eles não realizam grande parte da atividade. Em quase todas as ocasiões em que ocorreram, a participação das crianças resumiu-se a ficar aguardando que as professoras passassem, de mesa em mesa, e pusessem, na folha de papel de cada uma, os pingos de cola nos locais em que deveriam ser afixadas figuras ou outros elementos em papel. Desse modo, o espaço de “participação” das crianças nessas atividades é mínimo, empobrecendo suas possibilidades de aprendizagem das habilidades envolvidas nas atividades realizadas, de exploração de substâncias, de destrezas no uso de materiais e, sobretudo, de criatividade, considerando que essas atividades são identificadas como situações para o desenvolvimento de criatividade e de linguagem artística.

Figura 18 – Atividades de recorte e colagem

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Uma das atividades desenvolvidas foi a “construção coletiva de um painel com várias figuras de boi bumbá”, realizada a partir de uma história contada: “Bumba meu boi”¹⁷.

Após a leitura, a P1 entrega, a cada criança, uma dobradura em papel, já feita pelas professoras, imitando uma “cara de boi” – um triângulo maior com dois triângulos menores de cada lado. Em seguida, solicita que as crianças desenhem “as partes da cara do boi” (os olhos o nariz e a boca). Após todas terem feito o desenho, as professoras colam a “cabeça do boi” em uma cartolina, enquanto as crianças permanecem sentadas, esperando. As Professoras passam a entregar, a cada criança, um pedaço de cartolina (vermelha, para umas, azul, para outras) em forma de quadrado, que irá simbolizar o corpo do boi. As crianças ficam esperando, em seus lugares, que uma das professoras chegue até a sua mesa e ponha (ela mesma) pingos de cola no pedaço de cartolina. Junto a essa ação, as Professoras entregam bolinhas feitas com papel crepom já amassadas, para que as crianças colemb formando uma “estampa” no que será o corpo do boi. As crianças ficam inquietas e impacientes, umas se levantam, outras brincam ou conversam, enquanto aguardam (Notas do Diário de Campo 30/8/2017)

De forma semelhante, foi desenvolvida outra atividade de recorte e colagem (representada na segunda foto, acima). Trata-se da construção de painéis com figuras de animais, com o objetivo de classificar-agrupar, em cada um deles, os recortes nas seguintes categorias: “animais que voam”, “animais aquáticos” e “animais terrestres”. A professora entregou para cada criança três figuras de animais, já recortadas pelas docentes. Em seguida, chamava uma criança por vez e ia mostrando ao grupo cada figura que ela tinha, perguntando: “onde vive esse animal?”. As crianças respondiam e eram ajudadas a colar as figuras no painel correto.

As duas atividades se assemelham no que toca à tarefa de recorte e/ou colagem – que não propicia uma participação efetiva das crianças. Entretanto, a segunda atividade teve uma condução diferente, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo – a classificação dos animais em relação ao seu *habitat*. Na segunda atividade, a professora promoveu um diálogo com as crianças, incitando-as a participar e a se envolver, como podemos ver no registro abaixo:

[...] que animal é esse? Pergunta a P1. - Cavalo marinho, diz TG. A P1 responde: - Você já viu um cavalo marinho? - No filme, responde a criança. [...] P1 diz: - Olha, RN tem animais diferentes, que animais são esses? A criança responde: - “Papagaio”. Ele vive onde?, indaga P1. - Na terra, diz RN. - Ó, Tia, jacaré vive na água, diz AK. A P1 pergunta: - Isso aqui é o que, gente? – Coruja! Corujinha! dizem as crianças. - Eu tenho uma coruja também, diz JÁ. - O que é isso aqui? Pergunta a Professora 1. DR responde: - Um beija-flor! Eu já vi um beija-flor, Tia! O que é isso? Pergunta a P1. - É um “fura-barreira”, diz CE. - Ela é mansinha, pega assim, ó!, A criança fala enquanto faz um gesto de como se deve pegar. - Andando devagarinho e se curvando, diz SS. (Notas do Diário de Campo 26/09/2017).

O registro indica um momento significativo de interação entre a professora e as crianças, ainda que seja possível perceber que as vozes das crianças, não eram retomadas, ampliadas, embora estivessem cheias de indícios de seus saberes próprios e das significações que constroem em seus contextos de vida.

Já em relação às ações de “recortar e colar” envolvidas nas atividades descritas – dentre muitas outras realizadas com colagem –, consideramos que as interações das crianças com as atividades em si – de recorte (que quase não registramos) e colagem – foram impossibilitadas pelas intervenções da professora. Nessas atividades, as crianças ficavam, na maior parte do

tempo, à espera; suas ações e participações eram mínimas, como mencionamos anteriormente, contrariando o proposto por Oliveira (2018, p. 14): “A aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem nas vivências em uma cultura em constante movimento e em sua recriação com elas e por elas, lembrando que não se pode falar em uma cultura ou a cultura, mas antes reconhecer a pluralidade de culturas”.

As imagens reproduzidas acima trazem, ainda, o registro de duas atividades de recorte e colagem desenvolvidas na mesma perspectiva: colagem de pedaços de papel dentro de um desenho do número 9 (nove) e colagem de letras “M”, que foram recortadas, dessa vez, pelas crianças, em livros e revistas.

As observações nos mostram práticas tradicionalmente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil – e não apenas na que observamos –, em que os modos de agir de professoras parecem indicar que as crianças não são consideradas capazes das ações, que suas capacidades são muito reduzidas e, ainda, que a aprendizagem não resulta das vivências efetivas, de acordo com o que salienta Oliveira (2018). Portanto, as atividades desenvolvidas são parte de uma rotina pré-concebida, já cristalizada e desprovida de suas reais finalidades, não representando oportunidades de criação e produção por parte das crianças.

Contação, “leitura” de histórias

Ler histórias é diferente de contar histórias. Fonseca (2012) chama a atenção para o fato de que devemos garantir a leitura e também a narração de histórias para as crianças, enfatizando que ler e contar são ações distintas e precisam ser explicitadas para elas. Enquanto a leitura da história requer que se reproduza seu conteúdo exatamente como está no livro, ainda que se faça acompanhar da leitura de prosódia, entonações, expressões e

gestos, para envolver os ouvintes, a “contação” ou narração pode até ancorar-se em um livro, para mostrar gravuras, mas abrange a criação do contador-narrador, que pode acrescentar ou suprimir partes do texto escrito, ainda que mantenha o que é central no enredo, crescendo, igualmente, com a utilização de gestos, entonações, expressões faciais e corporais.

Na verdade, podemos compreender que tanto a leitura quanto a contação de histórias englobam, por parte de professores, atos de criação ou recriação. Quando lê um texto, embora não esteja produzindo – literalmente – um texto seu, sua leitura é sempre marcada por suas práticas, suas memórias e seus sentimentos em relação ao texto lido. Da mesma forma que quando está narrando, de memória, uma história, sua narrativa é repleta das significações que tem construído no que concerne a esse texto e seu conteúdo.

Figura 19 – Crianças folheando livros e “lendo”

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Assim, tanto para ler como para contar, é importante a escolha das histórias, o que implica planejamento e envolvimento com essa prática, como também ouvir as sugestões das crianças. Ainda, para essas atividades, é importante a escolha-preparação do espaço físico e do melhor tempo-momento para a turma, o que pode mudar em relação a cada grupo de crianças. Mostra-se relevante envolver as crianças no conteúdo dos textos antes mesmo do início da leitura-contação, com perguntas que instiguem sua curiosidade e interesse.

Portanto, são necessários muitos elementos para as atividades de leitura-contação de histórias: o espaço-ambiente, que pode ser mais ou menos inspirador, e o modo como é feita a leitura – a voz, as expressões, a entonação –, o que implica conhecimento prévio do texto e domínio da prática de ler com fluência. O envolvimento do grupo, fundamental para a atividade, não provém “de dentro das crianças”, mas de ações-mediações dos(as) professores(as), de modo a garantir que as crianças aprendam e desenvolvam funções e ações que ainda não têm. As atividades de ler, ouvir e contar histórias precisam ser permanentes nas rotinas diárias, em todas as instituições de Educação Infantil, porque “[...] o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo, a mesma história ou outra” (ABRAMOVICH, 1993, p. 23).

Sobre essas atividades no contexto observado, o Coordenador Pedagógico ressaltou a orientação que declara ter feito às professoras no decorrer do planejamento, no sentido de afirmar a necessidade de adequar essa atividade à realidade das crianças do/no campo:

[...] a gente sempre coloca que, para o professor, dentro da sua realidade de sala de aula, que ele adequa aquilo que pode ser aplicado numa turma do infantil aqui. Na cidade,

pode ser diferente, né? O tempo, o espaço..., as adequações ficam a cargo do professor, sim, mas a questão do fazer, ela tem que contemplar: o dia do brincar, o dia da contação de histórias, ela tem que realizar essas atividades em sala de aula, mas ela vai adequar, essas atividades, essas ações educativas ao seu ambiente escolar (Entrevista realizada com o CP em 13/12/17).

Conforme podemos verificar, segundo sua própria fala, as orientações do Coordenador Pedagógico não parecem ser muito claras e põem muito da responsabilidade pela realização das atividades sobre o(s) professor(es), a quem cabe “adequar as ações” segundo sua turma e o ambiente escolar.

Na turma observada, as atividades-momentos de ler e/ou contar/ouvir histórias acontecem sempre após o parque e sempre de forma dirigida e sistemática: inicialmente, as crianças escolhem o livro e/ou a história, em seguida, a professora conta ou lê para o grupo. Apesar dessas práticas diárias, observamos que raras vezes as crianças se aproximaram do varal de livros para manusear, apreciar e fazer suas próprias explorações com os livros. Apenas na hora prevista para a atividade é que as crianças têm acesso propriamente dito a esse espaço.

Em alguns dias, nesses momentos, a professora coloca sobre a mesa uma caixa de livros para a atividade de leitura. Cada criança escolhe um livro e todas se sentam no chão e folheiam-manuseiam os livros e/ou fazem pseudoleituras, isto é, movimentos com o dedo indicador sobre as páginas dos livros, como se estivessem lendo os textos (Notas do Diário de Campo 14/11/2017). Também fazem “leituras” umas para as outras. Após esse momento, geralmente a Professora 1 inicia a leitura de um dos livros, indagando às crianças sobre suas ideias prévias acerca do livro a partir da capa, dos personagens, do enredo etc., a exemplo do que propõe Solé (2008) em relação ao desenvolvimento de estratégias de compreensão antes da leitura.

Além da prática descrita acima, no que tange à leitura e à contação de histórias pela Professora 1, também registramos momentos em que a atividade foi realizada sem que a professora escolhesse livros e os pusesse sobre a mesa, mas orientando as crianças a os pegarem no próprio “cantinho de leitura”, como podemos observar no seguinte trecho de nosso Diário de Campo:

10:30hs. As crianças retornaram do parque e lavaram as mãos. Inicia-se a “hora da leitura”. A P1 convida as crianças para se sentarem no chão, em um espaço próximo ao varal de livros, no chamado “**cantinho da leitura**”. Enquanto isso, a PA organiza os cadernos das crianças para a próxima tarefa. P1 orienta que as crianças escolham e “leiam” os livros. Em poucos instantes todas fizeram suas escolhas, se deitam ou se sentam no chão e começam a folhear os livros escolhidos. Fazem suas “leituras”, mostram às outras seus próprios livros, se deitam sobre os livros. A P1 avisa que “livro não é cama”. Esse momento de manuseio e apreciação dos livros é intercalado com as falas da P1, fazendo solicitações às crianças para sentar, se comportar, escolher só um livro etc. Após alguns minutos, P1 orienta que as crianças devolvam os livros para o varal, enquanto ela, como se estivesse planejando a atividade naquele momento, escolhe um, entre três livros, para ler para as crianças. As crianças escolhem um dos livros e ela começa a leitura (Notas do Diário de Campo 21/08/2017).

Os espaços de leitura na escola precisam ser compreendidos como organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos e variam no tempo e no espaço, resistindo a padronizações rígidas, a modelos dados e acabados e a receitas prontas. Os espaços em sala precisam ser construções coletivas (PERROTTI, 2014).

Além dos espaços, as atividades de ouvir histórias são cruciais para a educação das crianças. Ouvir histórias é uma

prática da cultura mediante a qual, podemos sentir emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, dentre outros sentimentos, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê/conta (ABRAMOVICH, 1993) Ler para a criança é fundamental.

Quando colocamos a narrativa na escola através do contador/leitor de histórias, mudamos a história da escola. Mudamos a relação da criança com a cultura escolar, porque a fazemos experimentar textos significativos do ponto de vista psicológico, social, linguístico, afetivo, pressupondo que todo professor seleciona, adequadamente, os textos que lê para seus alunos (AMARILHA, 2006, p. 29).

Como é possível depreender dos registros que fizemos mediante nossas observações, a leitura e a contação não garantem e pouco “possibilitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25), devido ao tempo curto destinado a essa atividade – de quinze a vinte minutos –, à disponibilidade dos livros, por serem destinados do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, visto que são do pacto nacional, o que demonstra a necessidade de livros adequados para as crianças da Educação Infantil, e às orientações corretivas da professora sempre que uma criança ficava desatenta ou deixava de ouvir. Contudo, devemos chamar a atenção que, mesmo com pouco tempo destinado à atividade, ainda assim, é preciso considerar que manusear, folhear e fazer pseudoleituras são importantes, como parte de um processo que precisa passar por um processo reflexivo, na perspectiva da melhoria

Apresentação de vídeos

Aa atividades de apresentação de vídeos ou filmes acontecem semanalmente, nas sextas-feiras, e, pelo que pudemos observar, parecem ter intencionalidade pedagógica pouco definida, pois, dentre os vários vídeos que foram apresentados para as crianças, elas já haviam assistido muito deles. No decorrer das apresentações que nos foi possível presenciar, percebemos que as crianças eram orientadas a ficar sentadas, sem se movimentar e sem manifestar muitas reações em relação aos vídeos apresentados, como é possível notar no trecho de registros de Diário de Campo relativo a uma das sessões de vídeo:

P1 explica às crianças que verão o vídeo-clip chamado “BOMZOM”. Depois as orienta dizendo: - *Vamos ver os animais e as músicas de cada animal, depois vou perguntar a vocês.* – PA diz para as crianças que é pra cantar baixinho e alerta a P1 em relação ao tema da fazendinha. Enquanto o vídeo transcorre, as crianças conversam, cantam as músicas que são reproduzidas e se movimentam sentadas na cadeira. A PA pede que as crianças parem de se mexer na cadeira. As crianças demonstram dificuldade para se conter. Mostram-se entusiasmadas com as músicas e se movimentam (Notas do Diário de Campo, 22 de setembro de 2017).

Nesse registro, representativo de outras sessões observadas, é possível identificar que as atividades de apresentação de vídeo são atrativas e divertidas para as crianças. Ao mesmo tempo que parecem ser vistas pelas professoras como recursos utilizados para explorarem conteúdos que estão sendo trabalhados – animais, canções –, também parecem se configurar como forma de manter as crianças ocupadas enquanto realizam outras tarefas. Esse aspecto pode ser identificado em outra situação de apresentação de vídeo, quando as professoras, no momento em que as crianças estavam

envolvidas com o vídeo, começaram a retirar das mochilas das crianças os cadernos de tarefa de casa e foram chamando algumas crianças, uma a uma, para retomar tarefas não realizadas, o que indica que a atividade não era considerada como sendo importante para todas os alunos, mesmo que elas demonstrem interesse e envolvimento (Notas do Diário de Campo 21/11/2017).

A partir dos registros apresentados, é possível considerar que nem sempre a atividade, embora realizada semanalmente, tem intencionalidade clara em relação à aprendizagem das crianças. Muitas vezes, ela transcorre sem orientação ou intervenção, assumindo um caráter descontextualizado e mecânico, empobrecido em suas possibilidades, visto que a apresentação de vídeos e filmes pode configurar-se como recurso rico em possibilidades de ampliação de conhecimentos sobre contextos diversos – tempos, espaços, personagens, ações, relações, linguagens.

No que toca aos contextos de educação do/no campo, poderiam ampliar, de forma significativa, as vivências e os conhecimentos das crianças quanto a realidades que não conhecem ou com as quais não são familiarizadas. Contudo, não foi o que registramos. Não basta tornar os vídeos e seus conteúdos acessíveis às crianças, como se elas pudessem interagir com eles sem mediação, pois, de acordo com o que afirma Vigotski (1998, p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, ou seja, a mediação dos outros, apontando significados, é imprescindível. O uso do vídeo, assim como de qualquer outro recurso pedagógico, precisa ter propósito claro – ainda que seja o lazer, o divertimento, o deleite. O mesmo precisa acontecer com a literatura, já que tem o potencial de acrescentar informações, de aprofundar ideias, de alimentar e ampliar a imaginação e a fantasia, as linguagens, os sentimentos das crianças.

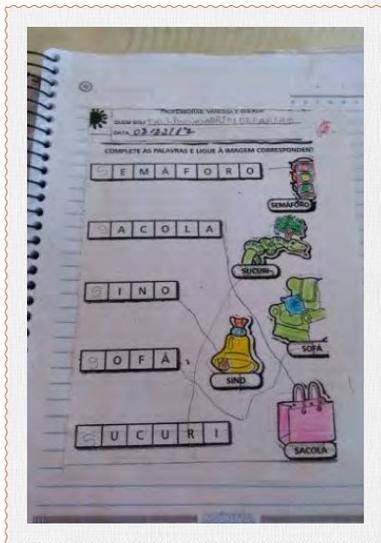
Atividades/tarefas de casa

Para Rios e Libâneo (2009), a tarefa de casa se legitima como uma oportunidade de aplicar, reiterar e consolidar capacidades já trabalhadas. Desse modo, as instituições educativas não podem envolver ou requerer ações que as crianças não sejam capazes de realizar sozinhas, sobretudo na Educação Infantil e, em especial, com as crianças de três e quatro anos. Para os dois autores, a tarefa de casa consiste em uma possibilidade de familiarizar os alunos com os conhecimentos, de trabalhar de forma reiterada e sistemática um conteúdo.

Os aspectos descritos pelos autores podem estar presentes na Educação Infantil desde que as tarefas sejam adaptadas a experiências, conhecimentos e habilidades que estejam sendo explorados-vivenciados no dia a dia e que sejam oportunidades movidas pela necessidade de ampliar tais vivências, o que ainda requer que os docentes (in)formem os pais no sentido de tê-los como partícipes desse processo, dentro de suas possibilidades. No entanto, consideramos que, no contexto estudado, as tarefas de casa pareciam fazer parte do esforço de preparar a turma para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que já incluía uma rotina de muitas atividades de casa.

Figura 20 – Atividades “tarefa de casa”

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2017.



Na turma observada, as “tarefas de casa” eram encaminhadas três vezes por semana, mesmo para as crianças menores de cinco anos. Impressas em folhas coladas no caderno ou escritas à mão pelas professoras nos próprios cadernos das crianças, abrangiam conteúdos semelhantes aos que eram trabalhados nas atividades de sala. Foi possível observar que, de modo geral, são atividades que demandam tempo e orientação para a sua realização, visto que as crianças não sabem ler e ainda não dominam muitas habilidades, o que implica ajuda de adultos ou outras pessoas mais experientes, pois envolvem ações como: circular, cortar, colar, contar, escrever, relacionar, desenhar, pintar, completar, sublinhar e copiar.

Como descrevemos anteriormente, os cadernos são recolhidos das mochilas das crianças pelas professoras durante o tempo em que elas fazem o desjejum, logo após a sua chegada à escola. Consideramos que esse procedimento colabora para um alheamento, por parte das crianças, em relação a essa atividade. Contribuem para isso tanto a ausência de orientação acerca de como as crianças devem realizar a atividade em casa, denotando uma transposição de responsabilidade aos pais, quanto a não retomada de como foi realizada pelas crianças no dia seguinte. O que observamos, às sextas-feiras, é que as professoras fazem questionamentos às crianças quando não trazem as tarefas ou quando estas não são feitas a contento, o que não foi explicado/negociado anteriormente. Nesse dia, as professoras fizeram um ajuntamento de atividades não realizadas e chamaram as crianças para realizá-las. Contudo, mesmo essa retomada semanal nos pareceu uma providência para que as tarefas fossem realizadas, não para que as crianças se envolvessem e aprendessem algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornar às origens e realizar uma imersão no campo que foi campo de pesquisa e de vida exigiram que nos afastássemos dos estereótipos e nos aproximássemos dos sujeitos reais, que vivem e convivem numa escola do campo, principalmente professoras e crianças

Estar na escola de zona rural como campo de pesquisa foi importante para um reordenamento de nossas inquietações iniciais em relação às especificidades da Educação Infantil do Campo, especificamente em relação aos currículos vivenciados pelas crianças nesse contexto, fazendo-nos retomar a questão de partida: que atividades são propiciadas no dia a dia? De que modo essas atividades respeitam as especificidades do campo como contexto de vida?

Nosso trabalho orientou-se pela compreensão de que as crianças da EIC, tal como todas as outras, são sujeitos concretos, reais, contemporâneos, vulneráveis e dependentes. Contudo, ao mesmo tempo, são capazes de aprender, participar e produzir cultura, cidadãs e sujeitos de direitos, para os quais uma educação pública, gratuita e de qualidade possibilita aprendizagens básicas ao seu desenvolvimento como pessoas integrais.

Ao mesmo tempo, assumimos as proposições das DCNEI (BRASIL, 2010) de que a Educação Infantil do Campo precisa

garantir, em suas práticas e currículos, nas atividades que propicia às crianças, o reconhecimento dos modos próprios de vida no contexto como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; e prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

As análises que desenvolvemos dos dados construídos nos levaram a constatar que a Educação Infantil do Campo propicia, sim, muitas atividades às crianças – identificamos quatorze atividades que são desenvolvidas, algumas diariamente e/ou semanalmente, junto à turma observada, compondo suas rotinas e o currículo que vivenciam no dia a dia.

De partida, nosso estudo contribuiu para a desconstrução de várias ideias preconcebidas ou estereótipos vinculados ao contexto do campo e às escolas nele situadas, em especial à Educação Infantil: a infraestrutura é compatível, em grande parte, com as necessidades das crianças, à exceção dos banheiros, das mesas do refeitório e do lavatório, os quais se mostram incompatíveis com a altura das crianças. Havia materiais básicos ao trabalho, incluindo brinquedos e livros de literatura infantil como recursos importantes às vivências de situações de criatividade, imaginação e fantasia. Entretanto, esses materiais não contemplavam as especificidades do campo, como linguagens e vivências. Ao contrário, brinquedos, livros e outros artefatos, como jogos, não apresentavam nenhuma vinculação às atividades da vida no/do campo, havendo mais proximidade com as vivências urbanas do que do cotidiano do campo.

As rotinas diárias eram demarcadas por vários tempos de espera ao longo do dia, em que as crianças ficam soltas e, ao mesmo tempo, contidas por meio de estratégias de punição e controle, que visam ao disciplinamento.

Quanto às professoras atuantes na turma junto à qual desenvolvemos nosso estudo, a Professora Titular tem formação em Pedagogia e Mestrado em Educação, enquanto a Professora Auxiliar está cursando Pedagogia. Esse fato denota uma formação acima do encontrado em muitas escolas de centros urbanos, como na capital do estado do RN, bem como o tempo de magistério, menos de cinco anos, demonstrando uma identidade para a docência ainda em processo de formação.

Por outro lado, tendo conhecimento de como os currículos dos Cursos de Pedagogia – base da formação inicial de Professores da Educação Básica – têm muitas limitações em relação à formação para atuação específica na Educação Infantil e levando em conta as condições em que as Professoras atuam – sem coordenação pedagógica específica ou apoio para planejamento que considere suas crianças reais, tendo que recorrer às experiências estranhas ao contexto onde atuam –, reconhecemos que as professoras desenvolvem um trabalho diário em que se verificam preocupação e compromisso em desenvolver sua função e realizar papéis que acreditam ser da docência junto às crianças. Portanto, as lacunas observadas nas atividades desenvolvidas não podem ser deslocadas das condições de sua formação e atuação.

No que concerne às atividades desenvolvidas, foi possível constatar que, embora sejam comuns a instituições de Educação Infantil e tivessem, em princípio, possibilidades de se constituírem em oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, os modos como eram propostas e realizadas, em grande parte, guardavam certo caráter mecânico, sem finalidade

e descontextualizado, como puro cumprimento de uma rotina preconcebida que considera as crianças como seres abstratos.

As crianças não eram consideradas, de modo efetivo, como sujeitos interativos e capazes de participar. Não lhes eram concedidas oportunidades de fazerem escolhas, opinar, argumentar, sendo dada a elas uma posição de passividade e, em algumas situações, de “reféns” do que é entendido como “bom comportamento”, para terem mínimas possibilidades de participar das atividades planejadas e autorizadas pelas professoras.

Embora houvesse situações de ricas interações das crianças entre si, estas não eram compartilhadas e mediadas, intencional e sistematicamente, pelas professoras, principalmente no que toca à linguagem oral, às conversas, às habilidades expressivas e comunicativas – tais momentos de trocas verbais entre professoras e crianças eram bastante limitados.

As atividades que envolviam língua escrita englobavam visões muito tradicionais com muitas atividades de repetição e memorização de letras e palavras descontextualizadas, deixando de lado atividades de interação com a língua, em que o que se privilegiava eram as interações e produção de sentidos e textos – orais e escritos. Grande parte das atividades propostas às crianças tinha cunho preparatório para o Ensino Fundamental.

O brincar era vivido em muitas atividades, espaços e tempos e com materiais diversos, o que corroborava e atendia às definições da BNCC (2017) no que toca aos direitos de aprendizagem, mas, em muitas situações, teve suas possibilidades pouco ampliadas pela pouca oferta de materiais ou pouca exploração dos materiais existentes e pelo caráter não inovador ou diversificado das situações. Não eram dadas, assim, condições de as crianças poderem brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade,

suas vivências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

As atividades que exploram outras linguagens gráficas, como o desenho, embora presentes de modo reiterado no dia a dia das crianças, são desenvolvidas de maneira rotineira e com caráter reducionista de suas possibilidades, sem permitir que as crianças possam produzir, explorar e expandir suas próprias hipóteses e criatividade.

De um modo geral, encontramos um contexto que, embora identificado como “do campo”, envolve práticas – brinquedos, brincadeiras, canções, histórias, falas – que se aproximam das vidas urbanas. Esse aspecto nos mostra que as fronteiras entre esses contextos não são tão demarcadas, mas que são mundos que interagem na atualidade e cuja interação marca as crianças e suas práticas, linguagens e significados, pois elas são seres concretos e contextualizados, contemporâneos, capazes de interagir e de participar, à sua maneira, dentro dos limites impostos pelas rotinas e intervenções das professoras, criando situações para interagir e brincar, nos tempos permitidos e nos entre tempos, atendendo às suas necessidades vitais.

Finalizamos nossas considerações ressaltando que é necessário construir, junto com professores, coordenadores e gestores que atuam na Educação Infantil do Campo, uma reflexão e um conhecimento mais aprofundados acerca das propostas curriculares, das rotinas e das atividades que as compõem, na perspectiva de assegurar às crianças do campo – como a todas as outras – as aprendizagens a que têm direito como fundamento de seu desenvolvimento como pessoas integrais. Ao mesmo tempo, é necessário garantir às profissionais que participam desse contexto o direito de aprender continuamente, de modo a atuarem como mediadores na educação à qual as crianças têm direito.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. *Tecendo os fios da infância*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ABRAMOVICK, Fanny. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipicione, 1993.
- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. *Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, ano XXIII, Boletim 9, jun. 2013.
- BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação*, n. 13, p. 7-14, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-26.

- BAPTISTA, Mônica Corrêa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. *Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010, p. 1-12.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN,IVALDO;
FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-106.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Projeto de cooperação técnica: MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Relatório de pesquisa, mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIERI; Stela. *Interações: onde está a arte da infância?* Organização de Josca Ailine Baroukh e Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção interações).
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação

Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Educação do Campo: marcos normativos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política

de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica

(CEB). Resolução CNE/CEB n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livro de estudo: Módulo IV. Organização de Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes e Vitória Líbia Barreto de Faria*. Brasília: MEC. 2006. 72p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 8).

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. *Coleção Proinfantil*: Módulo III unidade 1 livro de estudo - v. 2. Organização de Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes e Vitória Líbia Barreto de Faria. Brasília: MEC. 2006b. 94p.
- _____. CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. *Resolução CNE/ CEB n. 1*, de 3 de abril de 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.
- _____. Ministério da Educação e desporto. Assembleia Legislativa. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 dez.1996.
- _____. Ministério da Educação. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil*: documento preliminar. Brasília: MEC, 1994.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- _____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- BRITO, Teca Alencar. *Musica na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

- CERISARA, Ana Beatriz *et al.* O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.
- CUNHA, Natália Marina Dantas. *A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na Educação Infantil*. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? *In*: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DANTAS, Elaine Luciana Sobral. *Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão*. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação: textos fundantes de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2008.
- FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart. *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FORNEIRO, Lina Iglésias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.
- FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil*. Coordenação de Josca Aline Baroukh. Organização de Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, v. 10, n. 19, p. 12, 2009. Disponível em: <http://www.publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 07 maio 2016.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HAJE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, 2015.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOHMANN, Mary; BANET, David. *A criança em ação*. Tradução de Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva, 2001.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

KRAMER, Sônia *et al.* A infância e sua singularidade. In: _____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. *Pro-posições*, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2002.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, 1997.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINO, Dalila. O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emília: uma apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 1998. p. 94-136.

LOFFLER, Daliana. *Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1. *Anais [...]* Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. *Educação Infantil: pra que te quero*, 2001. p. 123-134.

MARTINS, Rosimari Koch. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. *Anais [...]* Caxambu/MG, 2009.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). *Etnografia*

e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin. *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). Currículo: questões atuais*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 9-27.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In: _____*. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, 2010.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, 2015.

NERIS Julian Karla Diniz e TEIXEIRA Sônia Regina dos Santos. A presença da brincadeira de faz de conta em uma turma de Educação Infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia. *In: GRUPECI – SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS*, 3. *Anais [...]* Aracaju, 2012. p. 1-11.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA; Zilma de Moraes Ramos. *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).

_____. Um olhar sobre as interações das crianças. *Revista Educação/Educação Infantil* (publicação especial), São Paulo, n. 2, p. 76-90, out. 2011.

_____. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010. *In: seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1. Anais [...]* Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. *In: OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-70.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Educação Infantil no campo na Amazônia paraense: organização e práticas pedagógicas em classes multisseriadas. *In: GRUPECI – seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, 4-5. Anais [...]* Florianópolis, 2016. p. 118-119.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-246.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. *Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et*

- al. (org.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-152.
- PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* (org.). *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2014.
- PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-modelagemcomo-tecnica-artistica/39342>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DO POTENGI. *Projeto Político Pedagógico dos Centros municipais de ensino rural (CMER)*. São Paulo do Potengi-RN, 1. ed., 2014.
- ROSEMBERG, F.; ARTES, A. C. O rural e o urbano na oferta de Educação Infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). *Oferta demanda de Educação Infantil no Campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-70.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO; Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.
- _____. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: _____. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.
- RIBEIRO, Áquila Rosângela. *Música na Educação Infantil: experiências vivenciadas e sentidos atribuídos por crianças*. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. *Da escola para casa: alfabetização*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Adriana Pacheco da Silva; PASUCH Cleria Paula Franco Jaqueline. A Educação Infantil do Campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo. In: GRUPECI – seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, 4. *Anais [...]* Goiânia, 2014. p. 1-14.

SANTOS, Arlete Ramos; SILVA, Geovane de Jesus; SOUZA, Geovane dos Santos. *Educação do campo*. Ilhéus: Editus, 2013. 137 p. (Pedagogia módulo 7 – v. 4).

SANTOS, Elaine Suane Florêncio. *O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino*. 2016. 139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade social e estudo da infância*. Araraquara, 2007.

SIAULYS, Mara O. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 152 p.

SMOLE, K. *A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. *Anais [...]* Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em: 15 set. 2015.

- SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; DA SILVA, Juliana Bezzon. *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção: docência em formação: Educação Infantil, coordenação de Selma Garrido Pimenta).
- SILVA, Carmem Virginia Moraes. *O Brincar das Crianças do Campo e a Educação Infantil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, 2016.
- SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves (org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- SILVA, Juliana Bezzon. *Crianças assentadas e Educação Infantil no/do Campo: contextos e significações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Viviane Aparecida. *Análise da implantação de um currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SOLÉ, Izabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- SPODEK, Bernard; BROWN, Clark. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva história. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 1998. p. 14-50.
- STEARNS, Peter. *A infância*. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006 (Coleção História Mundial).

- TEIXEIRA, Sônia Regina. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. *In: REUNIÃO DA ANPED/PE*, 35. 2012.
- TRINIDAD; Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. *In: BENTO; Maria Aparecida Silva (org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 119-176.
- TUSSI, Dorcas. *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil*. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- VASCONCELOS, Jeyse Sunaya; COSTA, Sinara Almeida. As experiências vivenciadas pela criança ribeirinha na creche e seu processo de humanização. *In: GRUPECI – seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, 4-5. Anais [...]* Florianópolis, 2016.
- VEIGA, Ilma Passos. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1992.
- VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).
- ZABALZA, Miguel. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Composto na

CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
cauledepapiro.com.br



EDILEIDE RIBEIRO PIMENTEL

É graduada em Pedagogia, Especialista em Psicomotricidade e Mestre em Educação pelo PPGEd/UFRN. Participa do grupo de pesquisa criança/UFRN. Atua na formação continuada em municípios do RN. Atua como docente em algumas Disciplinas do Curso de Pedagogia no IBRAPES/UVA de 2012 aos dias atuais. É professora da rede Municipal de Natal/RN, com experiência na docência, Coordenação Pedagógica e Gestão escolar.

Esta pesquisa objetivou analisar, no contexto da Educação Infantil do Campo, o currículo vivido por meio de atividades oportunizadas às crianças, buscando responder à questão: que atividades são propiciadas às crianças e que compõem o currículo que elas vivenciam em um contexto de Educação Infantil do Campo?



ISBN 978-65-86643-09-1



editora
CAULE DE PAPIRO®