

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: O  
QUE AS CRIANÇAS NOS SINALIZAM SOBRE ESTE  
CONTEXTO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Daliana Löffler**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE AS CRIANÇAS NOS SINALIZAM SOBRE ESTE CONTEXTO**

**por**

**Daliana Löffler**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Cleonice Maria Tomazzetti**

**Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup> Sueli Salva**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

A Comissão examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE AS CRIANÇAS  
NOS SINALIZAM SOBRE ESTE CONTEXTO**

elaborada por  
**Daliana Löffler**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Cleonice Maria Tomazzetti, Prof<sup>ª</sup> Dra. (Orientadora)**

---

**Simone Albuquerque, Prof<sup>ª</sup> Dra. (UFRGS)**

---

**Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Prof<sup>ª</sup> Dra. (UFSM)**

---

**Noeli Valentina Weschenfelder, Prof<sup>ª</sup> Dra. (UNIJUI)**

Santa Maria, 09 de Maio de 2013.

## AGRADECIMENTOS

Poder concluir um curso de Mestrado em Educação é uma conquista! Chegar até aqui não foi fácil, nem tampouco o fiz só. Ao longo do meu caminho, cruzei com muitas pessoas, conquistei alguns amigos e a família aumentou, também perdi amigos e familiares. Nada mais do que uma prova de que na vida tudo é passageiro, e que não basta simplesmente passar pela vida, mas é preciso vivê-la na sua plenitude.

Sou grata a Deus por ter me dado uma família que não mediu esforços para ver o meu crescimento: meus pais, Eno e Rosane, pelo carinho de sempre, pelo apoio emocional e financeiro, e minha irmã, Lariana, pela companhia, pelos momentos de escuta, de risos, de choro e também de conselhos (por mais que ela seja mais nova, me ensinou tantas coisas... afinal não teria sentido este trabalho se não eu acreditasse na capacidade de aprender com os pequenos). Aos meus avós, que brincaram tanto comigo, contaram histórias, ensinaram a fazer roupinhas de boneca, construir casinhas... Agradeço a infância que me proporcionaram. Ao meu querido Marco Antonio por compreender e amparar muitos dos momentos de cansaço, tristeza e por vibrar com as minhas conquistas.

Agradeço aos professores do Colégio Caldas Junior pelos primeiros ensinamentos, às minhas amigas da escola, pelo tempo que convivemos juntas em Santa Maria, longe de casa, aprendendo a viver a vida. Às minhas colegas da Graduação: Rafaela, Juliana, Mara, Milene e Graziela pela amizade construída e por compartilhar comigo momentos inesquecíveis da minha vida e aos amigos do Grupo de Folclore Germânico Immer Lustig, pelos momentos de descontração e alegria.

No Mestrado, agradeço à colega Pri, forma carinhosa como nos direcionamos a colega Priscila, que sempre tinha uma história dos gêmeos e dos avós queridos para compartilhar conosco; à colega Bruna (*in memoriam*), mesmo que breve, encantava-me pela forma como falava do trabalho desenvolvido com os pequenos. Além disso, às colegas “veteranas”, em especial à Cris, com quem aprendi que, mesmo com muitas tarefas, podemos ser felizes e realizar tudo aquilo que queremos; aos demais colegas pela companhia no decorrer das disciplinas, especialmente, à Maria Cecília, Katiusce, e Janaina. Também à querida Laila, a qual conheci nos momentos de experiência profissional como Tutora no Curso de Pedagogia EaD/UFSM, agradeço pelas conversas e risadas regadas com um bom chimarrão.

Ao findar esta caminhada, não poderia deixar de agradecer aos professores do Programa de Pós Graduação/UFSM pelas aulas desenvolvidas, e em especial, às Professoras Cleonice e Sueli pelo processo de orientação e de acompanhamento da construção deste trabalho. Por último, e não menos importante, agradeço às crianças, sem elas nada disso seria possível. Muito obrigada!

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE AS CRIANÇAS NO SINALIZAM SOBRE ESTE CONTEXTO

AUTORA: DALIANA LÖFFLER  
ORIENTADOR: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI  
Santa Maria, 09 de maio de 2013

O presente texto apresenta os resultados da Pesquisa de Mestrado *Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto*, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação PPGE/UFSM, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, e ao “Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância”. A pesquisa tem como tema central de estudo a educação infantil no contexto da escola do campo, cujo foco de análises esteve nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, especificamente as de jogo protagonizado. O objetivo do estudo foi investigar o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar pode nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, tendo como instrumento de produção de dados os registros por imagens dos momentos das atividades de jogo protagonizado. Pautada nos aportes teóricos da Teoria Histórico Cultural (Leontiev, 1988; Vygotski, 1988, 2009) e da Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho, 2008), esta pesquisa contribui para a construção de um trabalho de qualidade em Educação Infantil, destacando a relevância da escuta das crianças nos processos organizativos da escola. Como resultados, podemos dizer 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 à excessiva preocupação com a preparação dos pequenos para o acesso ao ensino fundamental e à adequação aos padrões da vida urbana.

**Palavras-chave:** educação infantil, escola do campo, escuta de crianças.

## **ABSTRACT**

Dissertation  
Graduate Program in Education Federal  
University of Santa Maria

### **KINDERGARTEN IN THE FIELD SCHOOL, WHAT ABOUT THE CHILDREN INDICATE IN THIS CONTEXT**

AUTHOR: DALIANA LÖFFLER  
ADVISOR: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI  
Santa Maria, May 09, 2013.

This present paper shows the results of Master's Research on Kindergarten in the field school, *what the children indicate in this context*, linked to the Graduate Program in Education - Master of Education PPGE / UFSM Research's Line School Practices and Public Policies, and the "Research Group and Contemporary Studies in Education and Childhood." The research had as central theme of study the kindergarten in the context of the field school, in this context, the focus of analysis was in the jokes developed by children, specifically the starring game. The aim of the study was to know what children's jokes in the kindergarten in the field can signal us about the meanings that they build on this school. To this end, we conducted a qualitative research, ethnographic approach, taking as instrument of production the data, the records by images of the moments of gambling starring game. Guided the theoretical framework of Cultural Historical Theory (Leontiev, 1988, Vygotsky, 1988, 2009) and the Education of Children (Oliveira-Formosinho, 2008) this research contributes to the building of a quality work in kindergarten, highlighting the relevance of listening to the children in the organizational processes at school. As results, we can say that the kindergarten in the field, is signified by children as a space of socialization, but also a place to live a "not to be" given the excessive preoccupation with the preparation of the small kids to access to fundamental education and the adequacy the standards of urban life.

**Keywords:** childhood education, field school, listening to children.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Mapa ilustrando a distância da EMEI Boca do Monte (A) até o centro da Cidade de Santa Maria (B) – Imagem gerada a partir do recurso Google Maps.....	38
Imagem 2	Imagem panorâmica da EMEI - Escola e pátio.....	39
Imagem 3	Crianças explorando os recursos naturais na escola.....	62
Imagem 4	Materiais escolares das crianças.....	63
Imagem 5	Representação gráfica do conceito de “novo rural” a partir de Silva (1997)	65
Imagem 6	As crianças e o transporte escolar.....	67
Imagem 7	A partir de Cucho (2002). A interação das culturas locais e a produção da cultura global.....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questões centrais da pesquisa.....	17
Quadro 2	Relação dos trabalhos que atenderam aos critérios de busca pesquisa com crianças e educação no/do campo.....	21
Quadro 3	Atividade criadora do homem – criado a partir de Vygotski (2009).....	30
Quadro 4	Excerto do Diário de Campo.....	34
Quadro 5	Excerto do Diário de Campo.....	36
Quadro 6	Excerto do Diário de Campo.....	40
Quadro 7	Excerto do Diário de Campo.....	42
Quadro 8	Excerto do Diário de Campo.....	43
Quadro 9	Quadro de visitas à EMEI Boca do Monte.....	46
Quadro 10	Quadro para "decompor" as imagens e proceder à análise. ....	48
Quadro 11	Excerto do Diário de Campo.....	50
Quadro 12	Excerto do Diário de Campo.....	60
Quadro 13	Excerto do Diário de Campo.....	74
Quadro 14	Excerto do Diário de Campo.....	74
Quadro 15	Excerto do Diário de Campo.....	85
Quadro 16	O brincar na EMEI Boca do Monte.....	89
Quadro 17	Cena de análise.....	93
Quadro 18	A partir de Elkonin (1998). Processo de criação das ações lúdicas protagonizadas. ....	95
Quadro 19	Cena de análise.....	99
Quadro 20	Cena de análise.....	99
Quadro 21	Cena de análise.....	101
Quadro 22	Excerto do Diário de Campo.....	102
Quadro 23	O papel do brincar e do desenho na construção da escrita.....	103



## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Planta baixa da EMEI Boca do Monte.....	120
APÊNDICE B	Transcrição da entrevista realizada com a Professora do Pré “B” .....	121
APÊNDICE C	Quadro de análise.....	126

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.....	127
ANEXO B	Modelo do Termo de Confidencialidade.....	129
ANEXO C	Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado às famílias das crianças.....	130
ANEXO E	Parecer nº 626/2009.....	132

## SUMÁRIO

	PELOS ANDARES DA VIDA ESCOLAR .....	12
	INTRODUÇÃO.....	15
1.	A CRIANÇA COMO PARTICIPANTE NA PESQUISA.....	19
1.1.	<b>Pesquisa com crianças: um caminho percorrido.....</b>	20
1.2.	<b>Pesquisa com crianças: um caminho que não se fez só – o referencial teórico.....</b>	26
1.3.	<b>Pesquisa com crianças: dentre tantos caminhos escolhemos.....</b>	33
1.3.1	O Lugar: A Boca do Monte.....	35
1.3.2	O como: Aspectos metodológicos da pesquisa .....	43
2.	AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E OS SEUS LUGARES.....	54
2.1.	<b>As crianças e as infâncias: de quem falamos .....</b>	55
2.2.	<b>Antes de estarem na escola elas... Os lugares: de onde falamos.....</b>	63
2.3.	<b>As crianças, as infâncias e os lugares: um olhar para a cultura.....</b>	69
3.	EDUCAÇÃO DO\NO\PARA O CAMPO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
3.1.	<b>Educação e Escola <i>do campo</i>: compreendendo este contexto.....</b>	73
3.2.	<b>Políticas Públicas atuais para a Educação do Campo.....</b>	79
3.3.	<b>A Educação Infantil do campo e as políticas públicas.....</b>	82
4.	AS INFÂNCIAS DO NOVO RURAL NA EMEI BOCA DO MONTE.....	87
4.1.	<b>Na escola pouco se brinca.....</b>	87
4.2.	<b>E quando se brinca.....</b>	92
4.2.1.	Episódio 1: Bolo de chocolate.....	92
4.2.2	Episódio 2: Alô!!!.....	95
4.2.3	Episódio 3: Mas eu não consigo.....	99
5.	(IN) CONCLUSÕES.....	106
6.	REFERÊNCIAS.....	112
7.	REFERÊNCIAS DIGITAIS.....	119
8.	APÊNDICES.....	120
9.	ANEXOS.....	129

# PELOS ANDARES DA VIDA ESCOLAR<sup>1</sup>

Ao longo da minha da vida, sempre fiquei encantada ao ouvir as crianças pequenas. Suas histórias repletas de personagens, cenas e ações; seus porquês a respeito de coisas tão simples, mas ao mesmo tempo tão complexas de explicar; suas justificativas, mostrando a sua capacidade de compreender as coisas do mundo e de organizar em palavras, gestos, olhares, choros as suas argumentações.... Foram essas dimensões, que de uma forma ou de outra, caracterizam as infâncias das crianças, que me moveram a buscar e a compreender cada vez mais a sua importância na construção da criança enquanto um ser social e histórico.

Minha busca pela compreensão dessas dimensões do ser criança começa no curso de Licenciatura em Pedagogia através da produção do Trabalho de Conclusão de Curso<sup>2</sup>. Nesse estudo, propus-me a conviver com crianças de uma escola pública de Educação Infantil no intuito de conhecer o que elas apresentavam nas suas brincadeiras de faz-de-conta. Dentro desse tempo e espaço de construção de conhecimento, comecei a compreender, observando as práticas das crianças, o significado das teorias que tanto me haviam acompanhado, as quais diziam que *a criança traz para a brincadeira muito do seu mundo real*.

Convivendo com as crianças, presenciei momentos de organização do brincar e da distribuição de papéis: mãe, professora, professor, pai, motorista de ônibus, piloto de trem e, inclusive, “aquela que filma”. Estar com as crianças na escola não foi suficiente para entender a teoria, fizeram-se necessários muitos diálogos com os professores e as próprias crianças sobre o contexto social e familiar, além de muitas caminhadas pelos locais onde as crianças moravam<sup>3</sup>. Nesse período, ao ouvir *eu quero ser aquela que filma a gente*, percebi que, enquanto pesquisadora e *um outro* no contexto das crianças, eu também deixava minhas marcas e impressões, as quais também eram dignas de serem trazidas para a brincadeira.

Ao finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso, pude constatar, então, que muitas questões haviam ficado sem respostas e outras vieram tomando corpo ao longo da minha caminhada no Programa de Pós Graduação, na Linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Mestrado em Educação.

Durante o Mestrado, à medida que o tempo passava, este trabalho tomava corpo, configurando-se no Projeto de Pesquisa levado à Banca Examinadora no dia 12 de junho de

---

<sup>1</sup> O texto, em geral, desenvolve-se em primeira pessoa do plural. No entanto, esta seção será escrita em primeira pessoa do singular, pois são contados trechos de minha história de vida e do desenvolvimento da pesquisa.

<sup>2</sup> Trabalho produzido para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, intitulado “No mundo do faz-de-conta tem...”

<sup>3</sup> No período deste estudo, eu residia nas proximidades da escola e de onde as crianças moravam. Após o envolvimento com a pesquisa, comecei a observar e perceber mais detalhadamente aquele contexto social.

2012. Na ocasião, as professoras que compunham a Banca fizeram suas colocações sobre o trabalho e algumas questões que precisavam de esclarecimentos. Uma dessas questões me inquietou... Durante muitos dias, fiquei pensando sobre o que a Professora Anemari falara naquela ocasião “Daliana, no seu trabalho é possível perceber que você fala da escola e da educação do campo como se isso tivesse feito parte de você. Você estudou na escola do campo?” Minha resposta foi imediata “Não!”, afinal de contas eu sempre morei no perímetro urbano da cidade de Alegria, ao lado do que hoje é o Colégio Estadual Caldas Junior.

Mas então, por que a inquietação? Como a questão me incomodou, fui revisitar minhas memórias escolares, e percebi que eu tenho sim um forte vínculo com as questões da Educação no Campo, não por ter frequentado, mas por ter tido o prazer de conviver com crianças e jovens que levantavam cedo, realizavam suas atividades na pequena propriedade rural e depois vinham de transporte escolar para o Colégio.

Desde a pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental, eu estudei no período da tarde, pois naquela época as crianças do interior, como chamávamos, estudavam de manhã e as da cidade da tarde. No ano seguinte, eu teria que iniciar a 5ª série, mas deveria ir para o turno da manhã, lembro-me que foi muito difícil deixar os colegas de anos e ingressar em um universo novo, estudar com “os do interior”, crianças e jovens que víamos com um olhar preconceituoso, e, ainda, ouvir de minhas amigas “Ich, vai estudar com os do interior...”

Vivi e aprendi tantas coisas com aqueles “do interior”, foram quatro anos de convívio com crianças que se tornaram adolescentes. Adolescentes que adoravam “matar” uma aula, conversar durante as explicações dos professores ou pedir uma cola em dias de provas, atitudes comuns a qualquer aluno das séries finais do ensino fundamental. Por outro lado, eram adolescentes sérios, responsáveis, comprometidos com questões relacionadas a relações e ao sustento familiares. Com isso, nunca precisei me preocupar, pois, na minha casa, sempre teve alguém que se preocupasse com as compras do supermercado, do material escolar, das roupas, dos remédios ou até que “*Me dava dez pila para sair com as amigas*”.

Terminamos o ensino fundamental que funcionava no primeiro andar da escola, e ingressaríamos no ensino médio, que ficava no segundo andar. No entanto, muitos dos meus novos amigos *não conseguiram subir*; outros até subiram, mas desistiram *na metade das escadas*. Hoje eu entendo: quem sabe aqueles cálculos e verbetes a serem decorados jamais teriam sentido e significado para as questões com as quais eles precisavam conviver no seu cotidiano.

Lá no segundo andar, reencontrei todos aqueles que eu havia deixado na quinta série, mas as relações de amizade já não eram as mesmas e muito menos as conversas. Se com os meus novos amigos conversávamos sobre as chuvas, o período de estiagem, o preço dos

produtos agrícolas ou o bailão que teve no final de semana passada, com os que eu me reencontrei, já não me interessava mais falar sobre o cantor famoso do momento, ou o que havia acontecido na novela da noite passada.

Terminamos o colégio. Muitos dos meus novos amigos não teriam dinheiro para pagar o convite e a esperada Festa de Formatura. Muitos economizaram cada centavo que ganharam vendendo ovos, queijo, algum animal ou algumas sacas de soja. Nós tínhamos um compromisso com nossos colegas: passamos muito tempo juntos e deveríamos finalizar juntos. Então, passamos o ano todo fazendo eventos e vendendo lanches no pátio da escola para arrecadar dinheiro e reduzir os custos da festa de formatura. Conseguimos! O convite não era colorido, os doces foram feitos pelas famílias dos formandos, mas a festa foi extremamente maravilhosa!

No ano seguinte, ingressei na Universidade, e muitos dos meus colegas também, a partir desse momento, cada um seguiu o seu caminho, e a minha maior alegria é quando eu retorno para minha querida Alegria e revejo os meus amigos, os da cidade, mas principalmente os do interior.

Agradeço à Professora Anemari pela provocação no dia da apresentação do Projeto de Pesquisa. Este trabalho desenvolve-se justamente para nos provocar e nos desafiar a olhar aqueles lugares que geralmente nos passam despercebidos; lugares que julgamos sem saber do que estamos falando; lugares que julgamos sem conhecer, sem viver. A educação tem um compromisso muito sério com cada sujeito de cada lugar deste mundo, e o meu desejo é que essas pessoas jamais fiquem pelo caminho, que tenham a possibilidade de vivenciar os andares da vida escolar e que tenham as suas escolhas de vida respeitadas e, principalmente, valorizadas.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central a Educação Infantil, especificamente a que é desenvolvida no contexto das zonas rurais, nas chamadas escolas do campo. Como objeto de estudo, no contexto da Educação Infantil do campo, destacamos as situações de brincadeira das crianças, sujeitos dessa pesquisa, a partir das quais buscamos compreender quais são as significações que as crianças têm sobre o espaço e o tempo de educação da infância.

Optamos pelas brincadeiras por que muitos estudos indicam que as crianças traduzem para as suas brincadeiras as experiências que lhes foram mais significativas. Acreditamos que a infância vivida em uma instituição escolar faz-se significativa para as crianças do campo, pois é, nesse contexto, que muitas delas estabelecem as primeiras relações com os seus pares, aprendendo a dividir os brinquedos, organizar-se, tanto espacial quanto temporalmente, compartilhar e respeitar as experiências de vida do outro.

As crianças, durante o seu dia-a-dia na escola, organizam-se de diferentes modos para diversas situações, dentre elas as brincadeiras. Para a organização das brincadeiras, elas se utilizam de diferentes suportes, sejam eles brinquedos industrializados, sucatas ou até mesmo utensílios domésticos, como copos, colheres e panelas. Dentre essas maneiras de se organizar para brincar e, portanto, de expressar-se, destacamos as situações de jogo protagonizado, popularmente conhecido como “brincadeiras de faz-de-conta”, como base para as nossas análises.

Nossas experiências anteriores<sup>4</sup> mostraram que, muitas vezes, as crianças traziam para as suas brincadeiras elementos da sua convivência com os outros no espaço escolar, e que, portanto, essas brincadeiras poderiam nos servir de meio para conhecer e compreender a dinâmica de trabalho das escolas de Educação Infantil. Porém, todas as nossas experiências tinham o contexto urbano como cenário. Mas e como isso aconteceria nas escolas do campo? Como seria o trabalho desenvolvido na escola de Educação Infantil, no contexto rural? Como seriam as crianças – de onde e como vinham para a escola e de que brincavam? Essas questões fizeram com que nosso interesse fosse direcionado para pesquisar essa modalidade de ensino e se intensificou ainda mais quando descobrimos que, no município de Santa Maria, temos apenas uma escola municipal de Educação Infantil, para atender a um número<sup>5</sup> considerado de crianças de zero a cinco anos de idade residentes na zona rural da cidade.

---

<sup>4</sup> Experiências essas de aluna, professora e pesquisadora que originaram o Trabalho de Conclusão de Curso “No mundo do faz-de-conta tem...”, orientado pela Professora Cleonice Tomazzetti e apresentado à Banca Examinadora em 2010 para a obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>5</sup> O município apresenta 261.031 mil habitantes, em que 12.648 (4,9%) residem na zona rural da cidade; deste total, 7,01% têm entre 0 e 5 anos de idade. Do total de habitantes do município, 15.214 mil têm idade entre 0 e 5

Falamos das experiências na Educação Infantil, mas afinal, o que é Educação Infantil? Essa etapa da Educação Básica foi reconhecida como parte do sistema de ensino nacional em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, atualmente vigente, e somente em 1996, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que ela se tornou a primeira etapa da Educação Básica. Fazem parte da Educação Infantil a creche com o atendimento de crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola que compreende o atendimento de crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade, compondo o nível de educação básica juntamente com ensino fundamental e médio.

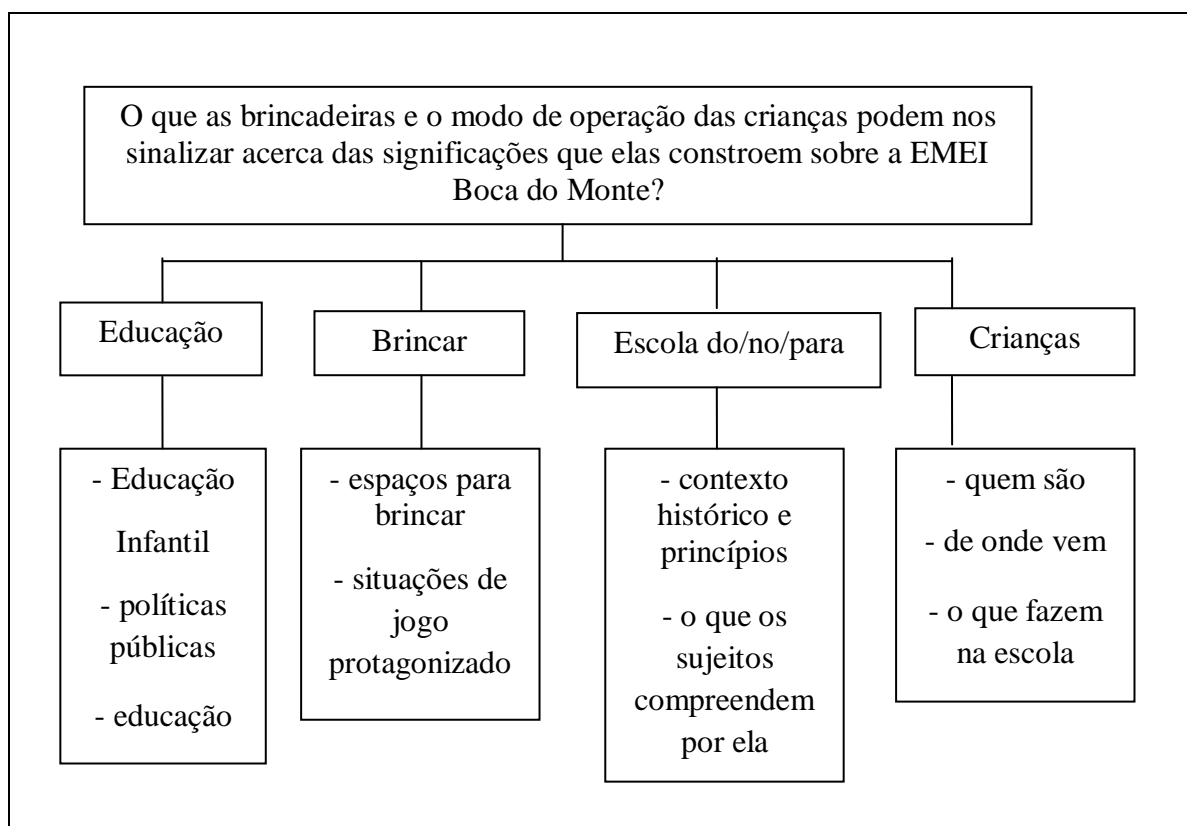
Reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e dever do estado e da família configurou-se um grande avanço no que diz respeito à escolaridade das crianças, principalmente pelo fato de que a Educação Infantil passou a ser vista como um direito das crianças, e não mais dos pais e das mães trabalhadoras. Isso rompe com a compreensão histórica de que as crianças precisavam apenas de um espaço para ficar enquanto seus pais trabalhavam. Esse avanço, também, implica em reconhecê-las como cidadãos de uma sociedade e, sendo assim, sujeitos que também merecem ser ouvidos.

Nesse sentido, a pesquisa teve, como questão norteadora do estudo, saber “o que as brincadeiras e os modos de operação das crianças podem nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a EMEI Boca do Monte?”, a partir da qual objetivamos “investigar o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar pode nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo”. Como objetivos específicos, procuramos, então: 1) conhecer, através de estudos bibliográficos, a importância da brincadeira na Educação Infantil, destacando a organização das brincadeiras de jogo protagonizado; 2) acompanhar as atividades das crianças no espaço escolar através de observações; 3) registrar o cotidiano das crianças na escola, através de fotos, vídeos e registros escritos, para a posterior análise; e 4) analisar os registros significativos para a pesquisa, de modo a compreender as significações das crianças a respeito da escola do campo.

Para dar conta dos objetivos da pesquisa e responder à problemática que originou este estudo, optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica. Essa opção metodológica englobou visitas ao contexto da pesquisa, registros fílmicos e gráficos (em Diário de Campo) do que se passou no contexto em estudo e entrevista semiestruturada.



A partir do problema de pesquisa e do contexto na qual ela aconteceu, foi necessário o estudo de algumas questões centrais, as quais estão expostas no diagrama apresentado no Quadro 1.



Quadro 1 – Questões centrais da pesquisa

Essas questões foram estudadas e articuladas com os dados da pesquisa, tendo como pano de fundo, os aportes teóricos da Teoria Histórico Cultural<sup>6</sup>, como Vygotski (1988, 2000, 2007, 2009), Luria (1988), Leontiev (1988) e Elkonin (1998) seus maiores expoentes. Quanto à Pedagogia da Infância e da Participação, representamos, neste trabalho, pelas produções de Oliveira-Formosinho (2008).

Esta pesquisa inspira-se na teoria histórico-cultural por que não poderíamos ficar limitadas às questões que aconteciam somente na escola, ignorando o contexto social e o histórico dos sujeitos e da própria instituição pesquisada. Em função do que foi visto e ouvido no campo de pesquisa, foi preciso buscar os fatos históricos que constituíram a comunidade da Boca do Monte e, posteriormente, a escola; compreender as relações sociais que acontecem na escola e, em função dela, na comunidade; e exercitar um movimento de ir e vir entre as políticas públicas para a educação e o cotidiano da escola.

<sup>6</sup> Esta teoria também é chamada de *Sócio-interacionista*, *Sócio-cultural*, *Sócio-histórica* ou *Sócio-Histórica-Cultural*. Neste trabalho, optamos por referenciá-la como “Histórico-cultural” (DUARTE, 2001).

Desse modo, apresentamos, no primeiro capítulo, um levantamento sobre o que já foi produzido a respeito da pesquisa com crianças. Na sequência, são apresentadas algumas considerações teóricas a respeito das questões centrais da pesquisa e seus desdobramentos – educação, brincar, escola do campo e crianças, e por último, são apresentadas as definições metodológicas deste estudo.

No segundo capítulo, procuramos explorar teoricamente o que se entende por criança e infância, bem como demarcamos o lugar de onde falamos e com quem falamos nesta pesquisa. Referimo-nos a aspectos relativamente novos no âmbito das pesquisas acadêmicas, o contexto da escola do campo e a escuta de crianças. Nesse sentido, trabalhamos à luz dos referenciais de Krammer (2007), Faria (1994, 2009), Oliveira-Formosinho(2008), Geografia e Sociologia Agrária, como Silva (2012) e Leite(1998).

No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão com o intuito de compreender o significado de educação e de escola *do* campo, expressões recorrentes no discurso dos adultos da instituição na qual a pesquisa aconteceu, nos textos legais e nas bibliografias utilizadas para subsidiar teoricamente este estudo. Além disso, apresentamos algumas considerações sobre a Educação Infantil na escola do campo.

No quarto capítulo, destacamos que o ponto de encontro das diferentes crianças, dos diferentes lugares é a EMEI Boca do Monte. Nesse lugar, elas elaboram muitas das suas significações acerca do que é uma escola para a infância; assim, ao longo do capítulo, são apresentadas as relações que as crianças estabelecem nas situações de jogo protagonizado, com a sua escola e com os sujeitos que a frequentam.

No sexto capítulo, apresentamos as (in) conclusões desta pesquisa. Além disso, destacamos a importância da escuta das crianças e por que elas nos surpreendem com as significações que têm a respeito dos lugares em que vivem a sua infância.

## Capítulo 1

# A CRIANÇA COMO PARTICIPANTE NA PESQUISA

## **A CRIANÇA COMO PARTICIPANTE NA PESQUISA**

O foco principal deste estudo está nas crianças pequenas<sup>77</sup> e no que pudemos compreender, através de observações e análises das situações de jogo protagonizado, em relação às suas significações sobre a escola de Educação Infantil do campo. No decorrer deste capítulo, serão apresentados, primeiramente, alguns destaques sobre o que já foi produzido a respeito da pesquisa com crianças. Na sequência, são apresentadas algumas considerações teóricas, especificamente sobre os conceitos destacados acima e, por último, as definições metodológicas deste estudo.

### **1.1. Pesquisa com crianças: um caminho percorrido**

Fazer pesquisa começa pela vontade de conhecer. O desejo e a curiosidade são os pilares que movem o pesquisador na compreensão e no esclarecimento, ou não das suas questões de pesquisa. Diante da curiosidade e desejo de conhecer e pesquisar com crianças, lançamo-nos, juntamente com as colegas do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância, aos estudos bibliográficos para compreender melhor alguns aspectos a respeito da pesquisa com crianças e suas atividades principais.

Essa parte da pesquisa pode ser classificada como um passado e um futuro. Passado por que viemos de um longo processo de construção dos aportes teóricos, os quais implicaram em leituras e escolhas fundamentais para a constituição dessa escrita, e futuro por que compreendemos que o referencial teórico e metodológico que foi sendo construído ao longo da pesquisa, talvez não tenham sido suficientes para dar conta das questões que se apresentaram, pois, muitas vezes, foi preciso optar entre esta ou aquela fala, esta ou aquela foto, esta ou aquela cena.

A escrita atrelada “aos suplícios da criação” (VIGOTSKI, 2009, p.55) foi possível, pois fizemos leituras e nos apropriamos daquilo que os autores traziam. Nesse sentido, as

---

<sup>77</sup> De acordo com Prado (1998) e Barbosa (2006), criança pequena refere-se às crianças de 0 a 6 anos de idade, em contraposição a crianças maiores, de 7 a 12 anos de idade. Acompanhou-se a subdivisão derivada da Psicologia para a qual a pequena infância subdivide-se, ainda, em: crianças bem pequenas ou pequenininhas de 0 a 3 anos e crianças pequenas de 4 a 6 anos; o primeiro grupo é atendido pela creche (berçário e maternal) e o segundo pela pré-escola, e ambas compõem o que se entende por Educação Infantil. Vigotski, em seus trabalhos, refere-se a diversas idades: primeira infância, que seriam as crianças de até três anos de idade, e a idade pré-escolar, que seriam crianças de três até seis ou sete anos de idade (VIGOTSKI, 2009).

leituras de artigos acadêmicos e principalmente de fontes primárias constituíram-se parte fundamental de todo o processo de criação<sup>8</sup>. No que se refere aos artigos acadêmicos, foram dois os critérios de busca sobre trabalhos já publicados: “pesquisa com crianças” e “educação no/do campo”<sup>9</sup>, ambos com enfoque na educação infantil. A busca foi realizada nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente nas produções do Grupo de Trabalho 03: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação; do Grupo de Trabalho 06: Educação Popular, e do Grupo de Trabalho 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. O fato de pesquisarmos nos Anais da ANPED justifica-se porque eles reúnem trabalhos publicados em um evento de abrangência nacional e proporcionam uma amostra significativa das produções acadêmicas em nível de pós-graduação sobre a temática da infância.

As buscas realizadas evidenciaram as produções da última década, ou seja, de 2002 a 2012, uma vez que essa década é fortemente marcada pela consolidação de políticas públicas para a Educação Infantil e a especificidade no campo<sup>10</sup>. A partir do momento em que os trabalhos foram selecionados pelo seu título ou palavras-chave, foram lidos os resumos, sendo eles o critério de classificação<sup>11</sup>. A partir da idéia de que a pesquisa constitui-se em um constante de ir e vir, na medida em que realizávamos a busca nos Anais e participávamos de eventos acadêmicos, íamos ampliando o nosso levantamento. Na sequência, um quadro com os trabalhos encontrados.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos que atenderam aos critérios de busca pesquisa com crianças e educação no/do campo			
Ano	ANPED: Grupo de Trabalho 03: Movimentos Sociais e Educação	ANPED: Grupo de Trabalho 06: Educação Popular	ANPED: Grupo de Trabalho 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos
	Título (autor/a)	Título (autor/a)	Título (autor/a)
2012	- Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC (Kamila	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca.	- A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino

<sup>8</sup> Compreendemos a pesquisa como um processo de criação, pois partimos da reelaboração das nossas experiências para que o novo se constitua. Ver Vygotski (2009) “Círculo completo da atividade de criação e imaginação”.

<sup>9</sup> Em algumas buscas, os critérios sofreram pequenas alterações: *escuta de crianças, crianças na pesquisa, escola do campo, crianças no campo, escola/educação rural*.

<sup>10</sup> Para citar algumas: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010)

<sup>11</sup> Os títulos que estão em *itálico*, embora não sejam citados no corpo do trabalho, tiveram uma importância significativa para esta pesquisa.

	Farias Pantel)		fundamental sob a ótica das crianças (Bianca Cristina Correa e Lorenzza Bucci);
2011	<p>- Constituição do movimento nacional de educação do campo: momento sociedade – política (Edson Arcos Anhaia);</p> <p>-Movimentos sociais e universidade: o diálogo na construção do conhecimento na educação do campo (Rosemeri Scalabrin e Ana Lucia Assunção Araújo);</p> <p>-Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para a educação do campo na Amazonia (Chantal Vitoria Medaets);</p> <p>-Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das escolas de famílias agrícolas (Sandra Regina Magalhães de Araújo).</p>	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca.	<p>- Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos (Rosimari Koch Martins);</p> <p>- Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? (Taciana Karla Gomes Ramos);</p>
2010	-Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina (Sônia Aparecida BrancoBeltrame, Alcione Nawroski, Natacha Eugenia Janata, Soraya Franzoni Conde, Zilma Isabel Peixe).	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- <i>Jeito de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPEd</i> (Altino José Martins Filho).
2009	- <i>Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural</i> (Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante).	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	<p>- As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural(Rosimari Koch Martins);</p> <p>- <i>A pré escola vista pelas crianças</i> (Rosimeire Costa de Andrade Cruz);</p>
2008	<p>- Movimento Nacional de educação do Campo: uma trajetória em construção (Antonio Munarim);</p> <p>-A pesquisa em educação e os movimentos sociais do campo (Maria Antonia de Souza);</p>	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	<p>- Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas (Katia Adair Agostinho);</p> <p>- <i>O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública da educação infantil</i> (Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas);</p>

2007	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação (Eloiza Dias Neves); - A educação popular do campo e a realidade camponesa (Maria do Socorro Xavier Batista).	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca
2006	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro” (Maria Flávia Gazzinelli).	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca
2005	- A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais (Lourdes Helena da Silva).	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- <a href="#">A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento</a> (Deise Arenhart); - <i>Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas</i> (Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller).
2004	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- <a href="#">Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa</a> (Silvia Helena Vieira da Cruz); - A escola na visão das crianças (Débora de Barros Silveira).
2003	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- <a href="#">Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência</a> (Fernanda Müller)
2002	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca	- <a href="#">Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte</a> (Alessandro Augusto de Azevedo)	- Não foram encontrados trabalhos que atendessem aos critérios de busca
Total	10 trabalhos	4 trabalhos	12 trabalhos

A partir desse levantamento, observamos a pequena quantidade de trabalhos que atendiam aos critérios de busca – pesquisa com crianças e educação no/do campo – no

contexto da educação infantil. Esse breve levantamento aponta, em nosso entendimento, para a necessidade de ampliarmos as produções a respeito da escuta dos sujeitos que vivem nos contextos rurais, afinal de contas também são cidadãos de direitos e podem contribuir muito para as discussões em geral sobre educação. Isso por que esses sujeitos apresentam necessidades e especificidades diferentes daquelas das crianças e escolas dos contextos urbanos.

Na Reunião Anual da Anped Sul de 2012<sup>12</sup>, a programação do evento destinava um espaço para a avaliação das produções de cada Grupo de Trabalho (GT), nos últimos trinta anos. O GT 07: *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* ficou a cargo da professora e pesquisadora, da Universidade Federal de Santa Catarina, Eloisa Acires Candal Rocha que apresentou as constituições históricas do GT e alguns estudos anteriores que apresentam um levantamento das pesquisas na área da Educação Infantil. Para a avaliação das produções do GT, a autora organizou um levantamento do conjunto de trabalhos apresentados de 2007 a 2011, os quais foram organizados em um banco de dados, por ano, autoria, palavras-chave e resumos.

Como resultados, a professora Eloisa destacou a produção de 169 trabalhos (dissertações e teses) produzida nas universidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná que contribuíram para a consolidação de uma pedagogia da infância. Quanto aos temas das pesquisas, evidenciou uma redução nos estudos sobre a história da educação infantil e um avanço significativo nas produções sobre brincar, linguagem e ludicidade (sobre esses dados a autora não apresenta especificamente quais seriam). A professora Eloisa dividiu as produções em quatro grandes blocos temáticos: teorização, prática pedagógica, professores e formação de professores – especificidades da formação para a educação infantil e política educacional. Dentro dos blocos temáticos, no que se refere à metodologia das pesquisas, há uma tendência crescente no que se refere à escuta das crianças e ao desenvolvimento de pesquisas a partir das suas contribuições.

Em uma análise sobre as produções científicas que tiveram a criança como sujeito de pesquisa, Clarice Cohn (2005) enfatiza que, para além de reconhecer a infância como um processo de (re) produção cultural, é retirada do adulto a exclusividade do papel de agente<sup>13</sup> socializador e da necessidade de apreender do universo infantil aquilo que lhe é específico.

---

<sup>12</sup> Além da Anped Sul, em novembro foi realizado, no município de Pelotas – RS, o “[I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns](#)”, que contou com a presença de 11 Grupos de Trabalho (GT) discutindo as questões referentes a temática do evento, dentre eles havia um GT específico para a Educação Infantil (no campo e na cidade).

<sup>13</sup> Capacidade de Agência: conceito através do qual os sujeitos não só participam da vida social, mas que a sua participação pode transformar a sociedade. Dar voz à criança significa reconhecê-la como um agente social (COHN, 2005). Neste trabalho, tomamos como perspectiva escutar a criança, pois voz ela tem e sempre teve.



Para que isso seja possível, é preciso despirmo-nos do olhar adultocêntrico e “reeducarmos” ele, deixando-o mais sensível a ponto de que seja capaz de compreender o que não está sendo dito ou mostrado diretamente. Esse exercício de compreensão não é uma tarefa fácil, nem para professores e, tampouco, para pesquisadores. Para esse segundo grupo, isso requer um trabalho metodológico específico.

Dentre as publicações sobre pesquisa com crianças, destacam-se as de natureza antropológica e sociológica. Aquelas que se fundamentam na Antropologia têm, por excelência, a etnografia como tipo de pesquisa e a observação participante como técnica de coleta de dados. O uso da pesquisa etnográfica justifica-se pelo fato de que ela “visa aprender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de accção” (SARMENTO, 2003, p. 153). Já a opção pela observação participante, nas palavras de Cohn (2005),

Consiste em uma interação direta de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Portanto seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocentricas” enviesem suas observações e reflexões (COHN, p. 45).

Por mais que a Antropologia tenha essa “tradição” dentre as áreas de pesquisa, tendo seus métodos de trabalho reconhecidos nas Ciências Humanas, observa-se, no campo Sociológico, o maior índice de produções acerca de criança e de infância. Retomando Cohn (2005), observamos que os maiores expoentes nesta área possuem sua formação de base na Sociologia: Jenks, Prout, Corsaro, Rizzini, Castro (no Brasil) e Sarmento (em Portugal). Porém, os sociólogos não apresentam uma metodologia específica, recorrendo, assim, na maioria das vezes, à etnografia e à observação participante como método de coleta de dados. Para além de discutir a quem pertence estudar a infância, observa-se uma grande lacuna no que diz respeito aos trabalhos fundamentados com teorias próprias da educação. Talvez, esse seja o maior desafio hoje quando falamos em pesquisa com crianças.

Nesse sentido, este estudo pode contribuir para enfatizar a cientificidade da Pedagogia. Não desconsideramos os trabalhos produzidos por sociólogos e antropólogos, porém acreditamos ser necessário realizar pesquisas pautadas nos referenciais da Educação e da Pedagogia. Nesse contexto, este trabalho visa contribuir para o rompimento daquilo que Vasconcellos e Sarmento (2007) chamam de (in) visibilidade científica da infância.

Rocha (2012) aponta para a especificidade da educação da pequena infância e para a insuficiência de metodologias convencionais de pesquisa para o estudo das crianças, da infância e sua educação, aspectos que exigem um alargamento das investigações (p. 56). Essa preocupação da autora evidenciou-se no decorrer da construção metodológica deste estudo, pois, além de estarmos trabalhando com as especificidades das crianças, também estávamos em um contexto de pesquisa pouco explorado: a Educação Infantil do Campo. Diante disso, buscamos conhecer e fazer possíveis alianças entre as produções já existentes e as especificidades do grupo e o contexto com o qual trabalhamos, os quais também se estenderam para além da Educação.

Essa opção exigiu-nos, ainda, associação com referenciais teóricos de diferentes áreas. Recorremos a áreas consolidadas como a Psicologia, Sociologia, História e Antropologia para compreender como se organizam e estruturam as pesquisas com crianças. Porém, não abrimos mão de buscar, consolidar e olhar para a pesquisa com crianças a partir de um referencial teórico do campo da Pedagogia, visto que buscamos fazer contribuições a fim de consolidar uma Pedagogia da Infância, que olhe e construa as práticas pedagógicas com as crianças.

## **1.2 Pesquisa com crianças: um caminho que não se fez só – o referencial teórico**

Na sua origem, a pesquisa foi compreendida como um processo de investigação no qual o pesquisador tem a possibilidade de manipular, controlar e quantificar dados – positivismo. Isso por que se compartilhava de uma compreensão de mundo baseada em explicações causais, generalizações, análises dedutivas e quantitativas centradas nas possibilidades de reprodução do meio social em situações controláveis.

A partir do momento em que o homem é compreendido como um sujeito social e histórico, capaz de pensar e agir sobre as coisas do mundo, é que se buscam novas formas de conduzir as pesquisas, especialmente na área das Ciências Humanas. Visto que as práticas metodológicas advindas de correntes positivistas não eram suficientes para dar conta da subjetividade e da variabilidade das situações e das informações com as quais o pesquisador deparava-se no decorrer do seu estudo, sentiu-se a necessidade de romper com paradigmas historicamente consolidados e desafiar-se na busca de novas formas de fazer pesquisa e, principalmente, de compreender o homem e as suas relações com o mundo.

Nesta perspectiva, tomamos como referencial teórico as produções da Pedagogia da Infância e da Participação e da Teoria Histórico Cultural, por compreendermos que essas correntes teóricas contribuíram e vêm contribuindo para a construção de novos paradigmas no que se refere à pesquisa em Educação Infantil e, em especial, à pesquisa com crianças.

Muitos pensadores e pesquisadores aventuraram-se e desafiaram-se a avançar nas formas de conhecer e compreender o homem como sujeito social e histórico e a sua ação no mundo. Os representantes da perspectiva Histórico-Cultural, principalmente Vygotski, foram alguns deles.

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a “crise da psicologia” de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p.25).

A partir de uma questão específica, a crise da Psicologia, Vygotski contribui significativamente para a pesquisa na área das Ciências Humanas, pois propõe o estudo dos fenômenos como um processo em movimento e em mudança. Isso porque compreende que o indivíduo está inserido em um meio social e cultural que exerce influências sobre o seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (2000), o desenvolvimento cultural no ser humano acontece em três estágios:

- em si: quando eu realizo uma determinada ação, movimento, expressão...;
- para o outro: quando outro significa a ação, movimento ou expressão que realizei;
- para si: quando reproduzo a ação, movimento ou expressão... significada pelo outro.

Para a compreensão desse desenvolvimento cultural, o autor apresenta um exemplo clássico: o desenvolvimento do ato de apontar. Primeiro, a criança, ao estar explorando o seu corpo ou tentando realizar determinado movimento, chama a atenção de outra pessoa que está a sua volta (em si); essa pessoa, por já possuir a sua bagagem cultural, olha para o movimento da criança e lhe alcança algo, ou pergunta se deseja isto ou aquilo, pois, para a pessoa, o que a criança está fazendo já tem um significado construído para ela (para o outro), e por fim, a criança aprende que realizar este ou aquele movimento tem um significado para o contexto no qual está inserido, e que, portanto, a sua ação, movimento ou expressão terá alguma consequência (para si).

Desse modo, as respostas individuais surgem das formas de vida coletivas, o que exige do pesquisador, por exemplo, a observação dos fenômenos em um contexto de coletividade, procurando compreender o que se estabeleceu antes, durante e depois do fenômeno em questão (SANTOS, 2003). Quanto a isso, não nos detivemos somente nas questões que aconteciam na escola, mas buscamos conhecer quem eram as crianças e os adultos que frequentavam a escola, de onde e como vinham até a escola.

Cada estágio de desenvolvimento da criança é marcado por uma atividade principal, através da qual ela se relaciona com o mundo, satisfazendo e desencadeando novas necessidades. Qualquer atividade principal que se destaque no nosso desenvolvimento é, antes de tudo, uma atividade humana. A atividade humana é caracterizada por três aspectos: a motivação, a finalidade e a relação dela com a vida do sujeito (LEONTIEV, 1988). Nesse sentido, permite ao homem planejar, projetar construir as suas próprias condições de existência, portanto, a atividade<sup>14</sup> é o que permite ao homem a condição de sujeito ativo na sociedade.

Na fase pré-escolar, a atividade principal das crianças concentra-se no jogo e na brincadeira, pois é através deles que ela se comunica e estabelece relações com o mundo (ELKONIN,1987; 1998). A atividade principal (LEONTIEV, 1988) é caracterizada por alguns atributos, dentre os quais se destaca o terceiro apontado pelo autor

3- A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 1988, p.65).

Chamamos a atenção, na citação acima, aos questionamentos expostos pelo autor que explicitam as condições sociais e políticas de sua época – a Revolução Russa e os questionamentos do papel social dos sujeitos no auge da industrialização. Parecem questões bastante fortes para serem trabalhadas com crianças da pré-escola, porém, é nesse período que a criança começa a elaborar as suas compreensões sobre o mundo que a cerca. Portanto, a atividade principal deve ser um elemento potencializador da constituição do ser humano enquanto um sujeito social, histórico e político.

---

<sup>14</sup> Ao longo da Dissertação, utilizamos o termo “atividade” quando compreendemos estar de acordo com o referencial teórico, quando não, nos referimos a “tarefas”. Tarefa está relacionada à execução de algum trabalho dentro de um determinado tempo (FERREIRA, 2008, p.472).

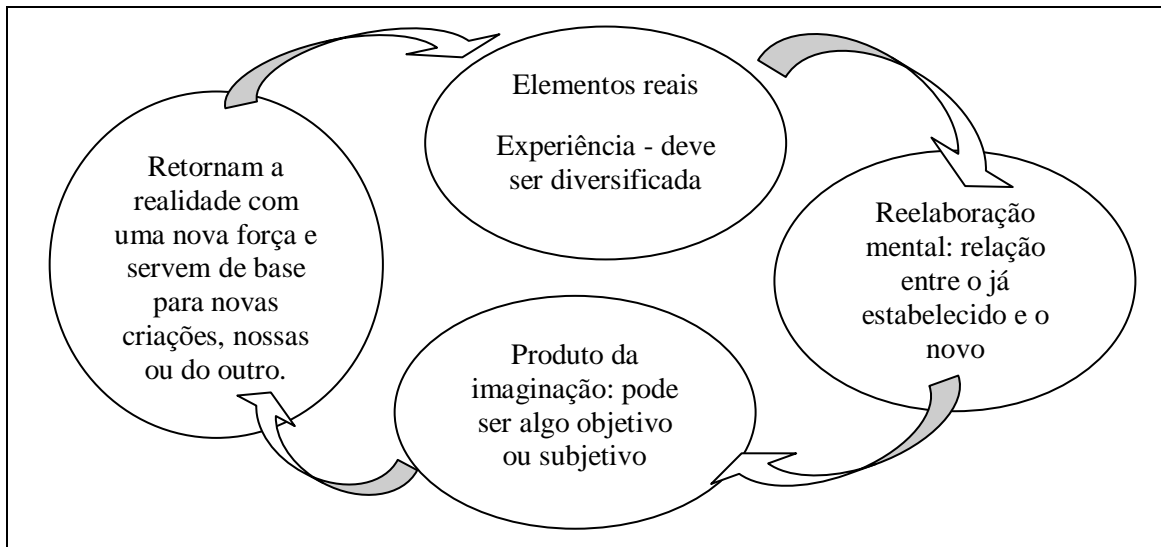
Vygotski (1988; 2009), ao trabalhar com o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e a imaginação e criação na infância, diz que o brinquedo não pode ser considerado somente como uma atividade que dá prazer à criança, pois, dependendo da fase do desenvolvimento em que a criança encontra-se, algumas atividades são mais prazerosas do que o brincar, como por exemplo, nos bebês, o chupar os dedos (fase de descobrimento de si) ou o desenho para as crianças maiores. Os jogos são prazerosos somente quando a criança os considera interessantes, como exemplo, os jogos de competição, que podem gerar desprazeres quando a criança perde no jogo. (re)significa no campo de estudo. Já os participantes ou pesquisados não se configuram como objetos, mas sim como sujeitos que são ativos e de fato participantes da pesquisa.

Uma das características essenciais do ser humano é a sua capacidade criadora (VYGOTSKI, 2009) que lhe possibilita a produção de novas formas de vida e atividade. A atividade humana é, então, criadora e pode ser reprodutiva ou combinatória:

- *Atividade reprodutiva:* está ligada à memória e consiste na reprodução de meios anteriormente criados. Esta atividade está relacionada a uma propriedade do cérebro denominada de “plasticidade”, que permite a “conservação da experiência anterior para a vida do homem, facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VYGOTSKI, 2009, p.12).

- *Atividade combinatória:* configura-se por meio da combinação e da reelaboração, de forma criadora, de elementos da experiência anterior, originando novas situações e comportamentos. Além disso, permite ao homem voltar-se ao passado, pensar no presente e se projetar para o futuro. Logo, as crianças fazem esse exercício nas suas brincadeiras, pois trazem elementos de outras experiências e os combina com as novas situações que lhe aparecem, tendo que fazer recombinações para solucionar suas questões.

Para melhor compreendermos como ocorre a atividade criadora do homem, optamos por elaborar, a partir das explicações de Vygotski (2009), um esquema demonstrando o caminho para a construção da atividade criativa no homem:



Quadro 3 - Atividade criadora do homem – criado a partir de Vygotski (2009)

O ser humano apropria-se da cultura na qual está inserido através da utilização de instrumentos e signos. Os instrumentos são objetos existentes no meio em que vivemos, dos quais nos utilizamos para estabelecer as relações de aprendizagem. Já os signos são as elaborações mentais que realizamos para que possamos nos relacionar com o mundo sem a utilização dos instrumentos. É, então, a partir desse processo que o ser humano elabora as suas significações sobre o contexto no qual está inserido, significações essas mediadas por sujeitos ou objetos.

A mediação, na perspectiva histórico-cultural, representa a intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Desse modo, as relações entre o homem e o meio, ou entre o homem e suas ações com o meio são sempre mediadas, seja ela por instrumentos ou por signos. Vejamos os exemplos:

a) Uma criança (sujeito) que deseja encher um copo com areia (ação) terá sua ação mediada pelo uso da sua mão ou de um outro copo ou colher. Nesse caso, a mão ou o copo configuram-se como os instrumentos que medeiam a ação da criança.

b) Ao utilizar a mão para encher o copo, ela percebe que terá mais eficiência se pegar a areia, fechar a mão, conduzi-la até o copo, e somente abri-la quando estiver posicionada de modo que a areia caia dentro do copo, ou se utilizar outro copo para auxiliar. Nesse caso, a descoberta da criança será guardada na sua memória para ser, posteriormente, utilizada em outra situação semelhante.

No exemplo em questão, a criança acessou os instrumentos e criou seus signos sozinha. Porém, o processo poderia ter sido mediado por uma outra pessoa – criança ou adulto – que já tivesse feito essas elaborações, e, assim, mostraria à criança, tornando a aprendizagem menos demorada. Nesse caso, embora não houvesse a existência do outro sujeito, a situação foi mediada por um instrumento - a mão -, mostrando que o processo de desenvolvimento não é um processo solitário, mas sempre intermediado pelo outro, seja sujeito ou objeto.

O conceito de mediação é amplamente difundido; todavia, há uma diferença entre as mediações cotidianas e as realizadas em instituições compreendidas como responsáveis pelo desenvolvimento das crianças: as escolas. A mediação pedagógica (ROCHA, 2005) diferencia-se da mediação cotidiana pelo fato de apresentar intencionalidade e sistematicidade.

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunização para operar com o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos. (...) A inserção do sujeito na escola, deve ter como consequência a possibilidade de se apropriar da produção, dos instrumentos/modos de produção e da consciência produzida da produção cultural como tal, ou seja, como produto do pensar e fazer humanos e, portanto, sujeita a rupturas e transformações. (...) O professor pode, então, ser o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que deve criar espaços sistemáticos. Tem a oportunidade de ser um organizador, com intencionalidade, deste percurso dos sujeitos, ao qual pode se antepor (ROCHA, 2005, p.44-45).

Entendemos que os aspectos presentes nesta pesquisa identificam-se com os pressupostos Vygotskianos. A escola infantil é vista como um espaço de constantes interações no qual convivem diariamente diferentes gerações, o que nos possibilita compreender que muitas das manifestações infantis, a respeito da escola, têm sua origem no convívio com os adultos de dentro e de fora da instituição. Sendo assim, não há como observar e registrar momentos isolados das crianças, mas sim reconhecer a relevância das demais situações que ocorrem neste ambiente e que são vivenciadas, experienciadas, sentidas, observadas pelas crianças.

Considerar a sociedade como um complexo de ações e relações que se (entre)cruzam significa reconhecer os sujeitos da sociedade como sujeitos ativos e participantes. Sendo assim, o termo “sujeitos” não se limita à sociedade adulta, mas engloba principalmente as

crianças, as quais são sujeitos vistos historicamente como passivos e incapazes de opinar e participar das coisas do mundo, dada a sua condição de “ainda não ser”. É importante que essa compreensão ultrapasse os limites destas páginas e alcance as escolas, espaços de institucionalização da infância que, geralmente, é pensado e organizado pelos adultos para as crianças. Ou seja, espaços e tempos pautados em uma pedagogia da *transmissão* e não da *participação*.

Uma Pedagogia da Participação, como já foi ressaltada no capítulo anterior, é aquela que compreende a criança como um sujeito ativo, tanto nas relações sociais quanto na organização e desenvolvimento do processo de escolarização. Nessa compreensão pedagógica, Formosinho (2007) faz alguns destaques quanto:

- a) À atividade das crianças: as crianças envolvem-se no planejamento das atividades, questionam, experimentam e confirmam hipóteses, investigam e cooperam na resolução de problemas;
- b) Ao papel do professor: estrutura o ambiente, escuta e observa as ações e diálogos das crianças, avalia, planeja, formula perguntas, entende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo e investiga;
- c) À interação: ocorre um alto índice de interação entre os diferentes segmentos – professor e criança, criança e criança, criança e materiais;
- d) Aos tipos de agrupamento: os agrupamentos são os mais variados possíveis e incluem trabalhos tanto individual quanto de grandes ou pequenos grupos.

Um dos maiores desafios para Pedagogia da Infância é a construção de um contexto que participe, que promova a participação. Isso por que a construção de conhecimento pela criança passa necessariamente por um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação (FORMOSINHO, 2007). Isso passa pela organização de um ambiente que desafia e proporciona a criança a participar, como, por exemplo, quando dispomos brinquedos à altura da criança, asseguramos-lhes o direito de escolher aquilo que queira brincar, ou quando solicitamos a sua opinião sobre a melhor maneira de organizar o ambiente para determinada atividade. Esses são apenas alguns exemplos de participação das crianças, pois elas podem ir muito além, podem, inclusive, participar de pesquisas.

## **1.2 Pesquisa com crianças: entre tantos caminhos, escolhemos...**



Para mim, enquanto moradora transitória do Município de Santa Maria, entrar em um contexto de pesquisa diferente daquele que permeava as produções científicas gerou uma série de curiosidades e de inquietações as quais me moveram a buscar as instâncias de origem do Distrito da Boca do Monte, onde se localiza a escola em questão, bem como da instituição na qual a pesquisa foi realizada. Para tanto, contamos com o apoio de diferentes instituições e pessoas: as funcionárias da EMEI Boca do Monte, os funcionários da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, da Sub-Prefeitura da Boca do Monte e alguns moradores do Distrito da Boca do Monte. Logo, foi a partir do contato com essas pessoas e lugares, dos registros no Diário de Campo e nos documentos legais disponíveis que esta história foi se constituindo.

Por meio das visitas e da interação com a população, podemos perceber que a história desse lugar faz-se viva através das histórias e memórias da população local, pois foram poucos os registros da história de constituição do Distrito, encontrados em arquivos ou acervos. Entre tantas idas e vindas, segue abaixo um dos registros realizados em uma das visitas:

Hoje foi mais um dia de visita à vila, e em conversa com a professora da escola, tive a informação de que o Padre da comunidade tinha arquivado alguns registros sobre a história do lugar, fruto de um estudo que foi realizado ali há muito tempo. Peguei o ônibus no centro, era 13h 15min, depois de quarenta e cinco minutos de viagem, eu estava no centro da vila. O único lugar que eu conhecia era a Sub-Prefeitura, a qual eu já havia visitado na semana passada; fui até lá e perguntei pelo Padre da comunidade (eu até havia tentado ligar para a Igreja antes, mas não encontrei nenhum número de telefone referente a esta instituição). Questionaram-me qual seria meu interesse com esta pessoa, respondi que haviam me informado de que o Padre teria guardado alguns registros sobre a origem do Distrito, e que eu queria ter acesso a eles e conversar com o Padre. Para minha surpresa, me informaram que este Padre havia falecido, mas havia os registros, e que o Distrito estava desassistido neste momento. Fiquei um pouco sem saber o que fazer, pois o que eu tinha até então eram as informações da semana passada e nada mais...

Estou preocupada, pois sinto que preciso conhecer a história deste lugar e como estas pessoas chegaram até aqui e o que fazem... As informações são poucas, parece um quebra-cabeça, mas que vou montar.

Então, agradei a atenção e resolvi voltar para casa, um pouco passado das 14 horas, perguntei qual era o horário do próximo ônibus, nova surpresa, somente às 16 horas...não restava mais nada a não ser esperar, então passei a tarde conversando com as funcionárias da

Sub-Prefeitura, as quais me contaram mais algumas histórias do Distrito e me auxiliaram com algumas informações sobre as crianças (...)

Diário de Campo<sup>15</sup> 09/12/2011

Quadro 4 - Excerto do Diário de Campo

As peças do quebra-cabeça foram encaixando-se à medida que o tempo passava e que as buscas continuavam. Além das visitas aos locais já citados anteriormente, foram necessárias visitas de pesquisa à Biblioteca Municipal de Santa Maria e à Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, locais com poucos arquivos referentes à história de constituição do município de Santa Maria e, especificamente, da formação do Distrito em questão. Aos poucos, o jogo completava-se, a angústia descrita no relato acima diminuía e a história do Distrito tomava corpo...

### 1.2.1 O Lugar: a Boca do Monte

A região na qual se localiza o distrito era habitada por índios da tribo Guaraní. Eles a chamavam de “Caá – Yurú”, que significa “Boca do Mato”. Com o trânsito dos portugueses pelas terras, acredita-se que “Boca do Monte” origina-se de uma má tradução do nome indígena “Caá – Yurú”.

Em meados do século XVII, período em que o estado do Rio Grande do Sul era alvo da disputa entre portugueses e espanhóis, a localidade servia de passagem e, às vezes, de acampamento aos tropeiros (aqueles que conduziam o gado) e/ou oficiais do exército. A partir do momento em que o local fora registrado em mapas, crê-se que ele pode ter servido de caminho para as tropas espanholas na conquista de suas terras. Assim, foi através de toda essa movimentação de passagem na Linha Ferroviária pela localidade que, aos poucos, as trilhas foram sendo substituídas por estradas, das quais, hoje, uma é uma rodovia pavimentada. Os acampamentos e barracas foram dando lugar a casas e constituindo um pequeno núcleo urbano (vila), com demais localidades espalhadas pelo território do Distrito, tornando-se, atualmente, um Distrito com, aproximadamente, cinco mil habitantes.

Essa comunidade tem uma composição diversificada: o núcleo urbano do distrito é habitado por famílias que desenvolvem suas atividades de trabalho tanto no próprio núcleo, quanto na cidade de Santa Maria, ou em propriedades agrícolas mais retiradas do núcleo

---

<sup>15</sup> O texto é discorrido em primeira pessoa do plural, pois uma dissertação é uma coautoria entre orientador e orientanda. No entanto, os registros são experiências marcadas apenas por mim, por isso os registros do Diário de Campo estão em primeira pessoa do singular.

urbano, ou, ainda, é formado por pessoas aposentadas. De acordo com os registros da visita à Sub – Prefeitura, a situação de existirem muitas famílias que residem na localidade e desenvolvem suas atividades econômicas na cidade é recente. O fato ocorre porque as famílias buscam sossego e segurança, ou seja, uma melhor qualidade de vida, distante da agitação e dos perigos da vida urbana (Diário de Campo, 01/12/2011).

O Sistema Educacional do Distrito é composto por duas Escolas Estaduais, uma Municipal de Ensino Fundamental e uma Municipal de Educação Infantil. As crianças chegam até elas, principalmente, com o transporte escolar. Quanto aos profissionais das escolas, alguns residem no Distrito, mas a maioria deles vem da cidade. Esses profissionais cumprem sua jornada de trabalho, exclusivamente, nas escolas do Distrito, ou um turno no Distrito e outro na Cidade.

À medida que a história da localidade tomava corpo e parecia estar sendo consolidada, outra história nascia descompassadamente, com desencontros ainda mais acentuados. Então, era preciso entender como e por que havia uma Escola de Educação Infantil naquele lugar. No excerto abaixo, descrevemos algumas das idas e vindas para a organização desta história:

Hoje passei a tarde buscando registros sobre a criação da EMEI Boca do Monte. Fui até a SMED e me informaram que os documentos referentes à escola estavam lá. Peguei um ônibus, fui até a escola e conversei com uma funcionária que me contou algumas coisas sobre a criação da Escola; a diretora não estava, havia ido para a cidade resolver algumas questões da escola. Eram informações vagas, que a escola antes era do Estado, depois da FEPAGRO e agora da Prefeitura. Perguntei sobre a existência de algum documento que registrasse essas movimentações, ela disse haver um sim, mas que a FEPAGRO havia solicitado, uma vez que a escola fica no terreno desta instituição. Ela me orientou a conversar com os funcionários da FEPAGRO. Então, perguntei como fazia para chegar até lá, e ela me apontou um caminho entre as árvores e lá me fui. Era importante saber as origens desta instituição... Ainda mais depois de saber que ela passou pela responsabilidade de tantas outras instituições, achei isto tão curioso... tive ainda mais vontade de entender sua constituição. Após um bom tempo de caminhada, cheguei até o local que me havia sido indicado. Apresentei-me e fiz alguns questionamentos, entre eles, a existência de algum documento. O funcionário que me recebeu relatou alguns acontecimentos, mas disse não ter documento nenhum, até porque não possuem vínculo com esta escola, pois ela é de responsabilidade do município e apenas ocupa um terreno que é da Fundação. Foi-me confirmada a informação de que realmente esta escola era de responsabilidade do Estado, mas, na época, não era de Educação Infantil. Resolvi, então, buscar a 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Novamente, tomei um ônibus e retornei para o centro, mas a Coordenadoria já estava fechada, amanhã voltarei lá.

Diário de Campo 24/02/2012

Sabíamos da existência de um parecer que contava a trajetória da Escola, porém não conseguia encontrá-lo. Foram necessárias três visitas à Coordenadoria para ter acesso ao número do parecer. Ao saber do número, obtivemos a informação de que o documento encontrava-se na escola; já na escola, a diretora informou que estava na FEPAGRO. A partir desse momento, tivemos a sensação de estar dando voltas em círculos, e o documento havia se perdido. No dia 14 de março de 2012, resolvemos fazer mais uma tentativa junto à Coordenadoria e, para surpresa, o Parecer nº 626/2009<sup>16</sup> foi encontrado! Com o documento, podemos constatar que foi através de uma intensa movimentação e participação por parte dos familiares das crianças, dos governantes e demais órgãos representativos na comunidade (dentre estes órgãos destacam-se a Igreja Católica e a FEPAGRO) que foi criada, na década de 60, uma escola na Boca do Monte.

Em 26 de setembro de 1960, foi criada a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobim, no Distrito de Boca do Monte, reconhecida como escola rural. Em 7 de julho de 1961, a escola passa a ser reconhecida como Escola Rural Reunida; desse período até 1982, passou por diversas reclassificações e reorganizações, as quais originaram o funcionamento da Classe de Jardim de Infância, Nível B, em 26 de fevereiro de 1985. Em dezembro de 2007, foram cessadas as atividades escolares na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobim.

Em fevereiro de 2008, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação o pedido solicitando a cessão do funcionamento da Educação Infantil a partir de 5 anos de idade e do Ensino Fundamental da referida escola, bem como seu desligamento do Sistema Estadual de Ensino, sob as seguintes justificativas:

- precariedade da estrutura física do prédio, colocando em risco a segurança das pessoas que frequentavam o local;
- a reforma do prédio demandaria muito tempo e gastos;
- as escolas próximas tinham condições para absorver os alunos;
- a Prefeitura demonstrava interesse em reformar o local e abrir uma creche e pré-escola para atender as necessidades da comunidade;
- em reunião com a comunidade e demais representantes dos órgãos públicos do Estado e Município, ficou acordado que o Município faria a reforma para implementar a creche e pré-escola para crianças de 3 a 5 anos de idade, tendo em vista a necessidade da

---

<sup>16</sup> Documento em anexo.

comunidade e a incapacidade financeira de a Prefeitura comprar um terreno e construir uma escola.

As crianças que passariam a frequentar a Rede Municipal de Ensino teriam o transporte escolar garantido no ano letivo de 2008, uma vez que a escola teve seu funcionamento desativado em 27 de fevereiro de 2007. Em 2008, através de movimentos da comunidade a escola foi reaberta, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Santa Maria, tornando-se Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte.

Distante a aproximadamente 15 Km do centro da cidade de Santa Maria, a EMEI Boca do Monte localiza-se na beira da Estrada Estância Velha, a qual é uma estrada secundária, asfaltada, que liga a Santa Maria ao município de São Pedro do Sul. Para chegar até a vila do Distrito, é preciso andar cerca de 4 Km após a escola.

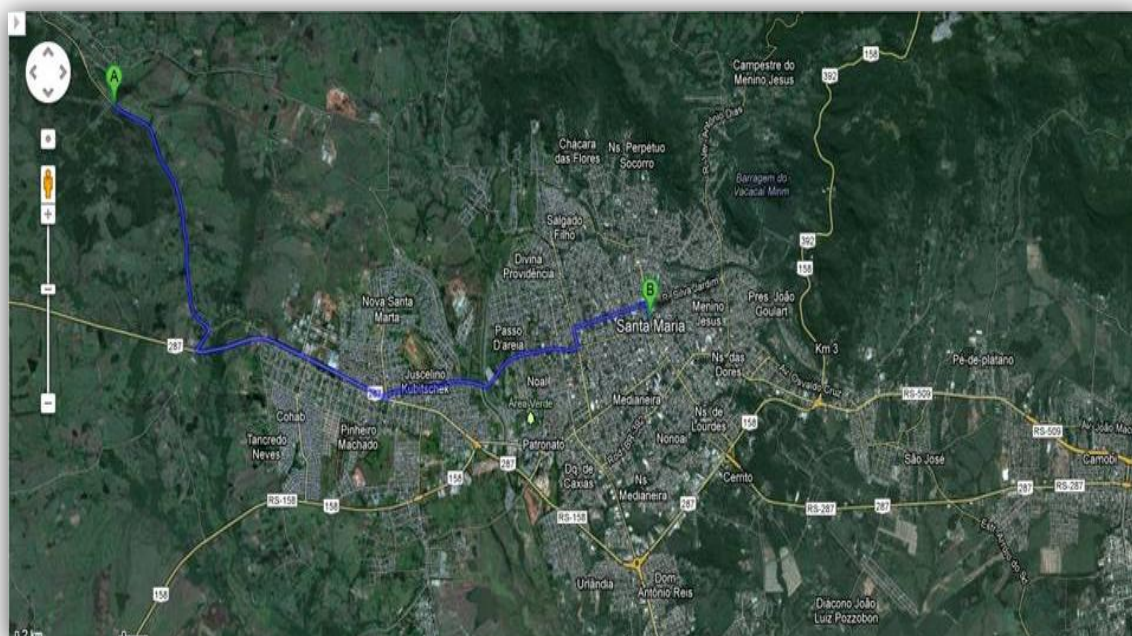


Imagem 1 - Mapa ilustrando a distância da EMEI Boca do Monte (A) até o centro da Cidade de Santa Maria (B) – Imagem gerada a partir do recurso Google Maps.

Para chegar até a escola, desfruta-se de um agradável passeio entre árvores e paisagens rurais. Da estrada, é possível avistar a escola colorida e de madeira, rodeada por um lindo gramado; a pracinha das crianças é grande, com três grandes árvores que as acolhem a sombra. À medida que o cenário rural é deixado para trás e nos aproximamos da escola, percebe-se que, embaixo das sombras, quase não há brinquedos para as crianças, há sim alguns potes, colheres, brinquedos quebrados, alguns pneus e areia. O colorido da escola dá a impressão de que sua construção é de um perfeito acabamento, quando na verdade, por baixo das tintas, esconde-se uma construção de madeira com mais de 50 anos.



Imagem 2 - Imagem panorâmica da EMEI - Escola e pátio

Atualmente a infraestrutura da escola é simples e também precária. Basicamente de madeira, com algumas peças de alvenaria, possui duas salas de aula, cozinha, banheiros, sala de depósito, duas salas com alguns móveis e cadeiras e um pátio grande com pracinha e algumas árvores<sup>17</sup>. A escola também dispõe de alguns equipamentos eletrônicos como televisão e aparelho de data show, utilizados para o trabalho com as crianças, reuniões e eventos da escola.

É visível que a instituição não atende às indicações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). Isso por que a estrutura existente aparenta muitos anos de uso, mesmo que foram realizadas algumas obras de reformas e emendas para atender às necessidades das crianças e dos aspectos previstos em documentos legais. Não obstante, ainda faltam pátio coberto, boa ventilação nos espaços em geral e adequação das medidas espaciais propostas pelo documento, registrados no Diário de Campo:

(...) observei que a sala que é utilizada como sala do sono é maior do que a sala de aula na qual as crianças do Pré B se encontram. A sala que elas ocupam atualmente é pequena, tem algumas tábuas do assoalho soltas e com frestas e precisa comportar 18 crianças, um armário de duas portas e quatro mesas redondas, não há espaço para realizar atividades que exijam grandes movimentações, resume-se que enquanto estão na sala de aula, as crianças ficam sentadas realizando trabalhos em folhas de pintura, recorte e colagem ou brincando com massinhas de modelar. Perguntei à professora por que não trocar de sala, ela me respondeu que aquela sala maior seria sim muito melhor, porém só tem uma janela, o que não é suficiente para garantir ventilação e iluminação.

Diário de Campo 16/03/2012

<sup>17</sup> Planta baixa em anexo

#### Quadro 6 - Excerto do Diário de Campo

Trago essa situação não no sentido de denegrir a imagens da instituição, mas para problematizar: qual é a qualidade de espaço físico que está sendo oferecido às crianças? Mesmo seis anos após a legitimação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006) o que está sendo feito para garantir o direito de acesso a uma educação de qualidade?

Quanto aos recursos humanos, no início das visitas (novembro de 2011), a EMEI dispunha de cinco funcionários para atender 52 crianças de três a cinco anos de idade. Esses funcionários eram três professoras concursadas pelo Município, a Diretora formada em Letras e Pós Graduada em Gestão Educacional, que reside no perímetro urbano e trabalha em turno integral na EMEI e, à noite, em uma escola da cidade; uma Professora formada em Pedagogia que atende a turma do Pré B no turno da tarde, mas, pela manhã, trabalha em uma escola da zona urbana (esta professora morava no Distrito quando pequena, mudou-se para a cidade e, recentemente, retornou ao Distrito); uma Professora com Nível Médio – Magistério<sup>18</sup> - que mora no perímetro urbano e, até agosto de 2012, atendia em turno integral as crianças do Maternal e do Pré A (no final de agosto, ela se aposentou, então, pela parte da manhã, a Diretora da escola atendia a todas as crianças e, pela parte da tarde, atendia o Maternal e o Pré A); e uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio contratada pelo “Centro de Integração Empresa-Escola” (CIEE) que acompanhou as turmas de Maternal e Pré A até meados do mês de junho de 2012. Ela residia no Distrito e estudava à noite em uma Escola Estadual no perímetro urbano.

Para os serviços gerais, a escola possui, desde 2010, uma funcionária contratada pela empresa de serviços terceirizados que está cursando o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, encarregada da limpeza e merenda escolar, que reside na localidade (a mesma informou que antes de ser contratada, ela realizava trabalho voluntário na escola, na limpeza e cozinha, visto que as professoras não davam conta dessas tarefas). Com esse quadro de funcionários, observamos que, desde o ano de municipalização da escola, a instituição não possuía funcionária de serviços gerais, e quem atendia a demanda eram as professoras.

Com essa estrutura física e humana, a escola atendia as crianças em uma turma multidades de crianças de 2 a 5 anos de idade pela manhã, e duas turmas no turno da tarde, uma

---

<sup>18</sup> Essa professora começou a trabalhar no Município em 1974 e atualmente está no aguardo de sua aposentadoria, prevista para setembro de 2012, pois já fez os devidos encaminhamentos.

multi-idades de maternal de Pré “A” e uma de Pré “B”. Algumas das crianças do turno da manhã permanecem no turno da tarde, frequentando a turma mista ou o Pré “B”.

O deslocamento das crianças entre casa e escola é realizado através do Transporte Escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, composto por dois veículos. Um deles passa recolhendo as crianças e permanece na escola durante o turno da tarde e, enquanto fica na escola, o motorista auxilia as professoras em pequenos reparos. O outro transporte não permanece na escola. São necessárias três viagens até que todas as crianças cheguem aos seus destinos, ou escola ou casa. Por conta disso, na parte da tarde, por exemplo, as crianças começam a deixar a escola a partir das 16 h e 30 min.

A EMEI Boca do Monte, única caracterizada como “do Campo” no Município de Santa Maria, encontra-se hoje em um impasse entre o Governo Municipal e o Governo Estadual. Tanto as professoras da escola quanto os funcionários da FEPAGRO concordam que a escola está no terreno da Fundação, até então do estado do Rio Grande do Sul. Porém, a Fundação busca a retomada de posse do terreno. Por outro lado, o Governo Municipal solicita a doação desta faixa de terra para que a escola não precise ser removida e construída em um novo espaço físico, e ambas as partes estão cientes de que esse processo está em andamento. Enquanto a situação não se define, escola e Fundação continuam seus trabalhos, que, por muitas vezes, são de parceria, articulando-se para garantir uma educação de qualidade às crianças desse local. Por outro lado, a escola quanto ao espaço físico, carece, com urgência, de melhorias na sua infraestrutura. Sendo assim, é muito pertinente a construção de um novo prédio/equipamento para que as crianças frequentem um ambiente com qualidade.

A escola funciona de segunda à sexta-feira, pela manhã e pela tarde. Segundo a diretora da instituição, nas quintas e sextas-feiras, a frequência das crianças é consideravelmente reduzida, pois uma determinada instituição religiosa realiza programação especial, nas quintas-feiras, para as crianças e, nas sextas-feiras, para as famílias, inclusive com distribuição de gêneros alimentícios. Considerando que muitos familiares das crianças da escola pertencem a esse credo religioso, o estar na escola não se faz tão importante nesses períodos quanto acompanhar a família nas atividades religiosas. Porém, essa redução na frequência das aulas não foi por nós presenciada, visto que se alternavam os dias de visita à escola.

Após ter conseguido elaborar e compreender como foram os processos de formação da localidade Boca do Monte e da escola de educação infantil ali localizada, foi preciso dar mais um passo: conhecer um pouco mais sobre as pessoas que dão vida a esses lugares e perpetuam as histórias e costumes do seu povo, principalmente as crianças, foco do estudo. Na sequência, excertos do Diário de campo que ilustra este momento da pesquisa:



(...) Perguntei à diretora de onde vinham as crianças que frequentavam a escola, e a resposta dela indicou que aproximadamente 80% delas provém de famílias de médio e grande agricultores (por vezes latifundiários); os demais dividem-se em filhos de pais funcionários de uma empresa das proximidades do Distrito, de funcionários públicos da esfera federal, caminhoneiros e de funcionários da empresa que realiza o transporte Intermunicipal.

Diário de Campo 16/11/2011

(...) “Aqui no distrito, existem somente pequenos e médios agricultores, acho que as crianças da escola são destas famílias” (Funcionária da Sub-Prefeitura).

Diário de Campo 09/12/2011

(...) “Eu fiz um questionário no início do ano e mandei para casa, me surpreendi que somente duas famílias têm, na produção de bens oriundos da terra, a sua fonte de auto-sustento; então as crianças desta escola não dependem da terra para viver, pois a maioria das famílias trabalha na cidade” (Professora da turma).

Diário de Campo 03/04/2012

#### Quadro 7 - Excerto do Diário de Campo

Os fragmentos acima ilustram a quantidade de informações desconhecidas sobre a origem das crianças que frequentam a escola, e ainda, de como é composto economicamente o Distrito. Para os fins deste estudo, consideramos as informações vindas do questionário que a professora da turma do Pré B referiu-se, e a partir da observação dele, foi possível evidenciar que, de fato, apenas duas famílias responderam no item “profissão dos pais” ser agricultor. As demais respostas variavam entre funcionário público ou de empresa privada.

Sobre essa questão, cabe uma observação: ainda que, de um modo geral, as crianças frequentadoras da escola tenham suas origens em famílias vinculadas a atividades agrárias, as crianças da Turma do Pré B (turma que a pesquisa foi realizada), neste ano, são de uma realidade diferente, pois a maioria não possui vínculo com atividades agrárias.

#### 1.3.2. Aspectos metodológicos da pesquisa

Para que pudéssemos organizar a trajetória metodológica desta pesquisa e caracterizá-la como qualitativa e de abordagem etnográfica<sup>19</sup>, foi necessário (re)visitar algumas produções já consolidadas da área, a fim de aprofundar a compreensão a respeito da pesquisa em ciências humanas na área da educação, em especial, a pesquisa com crianças.

---

<sup>19</sup> O uso do termo “abordagem etnográfica” será explicado posteriormente.

A pesquisa qualitativa é utilizada na área da educação, pois põe em questão aspectos referentes à objetividade dos fatos e neutralidade dos sujeitos, inclusive do pesquisador no campo de estudo (GATTI, ANDRÉ, 2010). Esses dois fatores apresentados pelas autoras são de extrema relevância, uma vez que, nesta pesquisa, o que está em evidência são os posicionamentos das crianças, os quais são nada objetivos. Isso por que, ao optarmos em compreender as suas significações sobre professores, dispomo-nos a ouvir as diferentes formas de comunicação das crianças: gestos, olhares, falas, silêncios... Portanto, questões muito subjetivas.

As subjetividades trazidas ou mostradas pelas crianças são passíveis de interpretações. Ou seja, quem faz essas interpretações não é um sujeito neutro, é sim um sujeito constituído histórico, social e culturalmente, sendo, humanamente, impossível deixar essa constituição para o lado de fora da escola, ou entrar em uma cápsula totalmente vedada e despir-se da constituição histórica para a análise dos dados. Entretanto, o que se tentou fazer, durante a pesquisa e no período de análise dos dados, foi partir sempre das questões que vinham do campo de pesquisa e tentar entendê-las, como consta no excerto a seguir:

<p>Durante muitas vezes, ao fazer os registros neste diário, me vi julgando, tentando estabelecer o certo e o errado. Mas quem garante que o que para mim é certo é também par o outro? Muitas vezes é difícil, dolorido presenciar certas situações e não fazer ou dizer nada, pois para mim são situações incômodas, mas para eles não parecem ser, já são normais, fazem parte do cotidiano (...)</p> <p>Não estou naquela escola para julgar, mas sim para ouvir as crianças e percebo que há aqui um grande aprendizado: ouvir as crianças nas suas diferentes formas de comunicação...</p> <p style="text-align: right;">Diário de Campo, 30/04/2012</p>
--

Quadro 8 - Excerto do Diário de Campo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa porque possibilita responder ao desafio de compreender “os aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Gatti e Andre, 2010 p.30). Desse modo, é possível trabalhar, interpretar e compreender subjetivos aspectos que possam aparecer no decorrer da pesquisa, impossíveis de serem quantificados e experimentados, como por exemplo, o significado dos silêncios e olhares das crianças de Educação Infantil, que são formas de expressar-se e relacionar-se com o outro.

A Antropologia e Sociologia são áreas que possuem métodos próprios de pesquisa historicamente consolidados e que se destacam nas pesquisas em educação e com crianças. Alguns desses trabalhos já foram citados anteriormente, como *Antropologia da criança* (COHN, 2005), no qual a autora apresenta a possibilidade de olharmos para as diferentes

infâncias e diferentes modos de construir-se criança a partir do contexto sócio-cultural em que a criança está inserida; *Entrada no campo, aceitação e natureza na participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas* (CORSARO, 2005), em que o autor relata suas estratégias de aproximação dos grupos de crianças pesquisadas e tece algumas considerações sobre os cuidados necessários com a pesquisa com crianças; e *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola* (TASSINARI, 2009), no qual a autora desafia-nos a refletir sobre a conhecida frase “lugar de criança é na escola”.

Os estudos apresentados são uma amostra do que já se produziu nas duas grandes áreas de conhecimento: Sociologia e Antropologia. A partir delas, desafiamo-nos a contribuir para a construção de uma Pedagogia da Infância e da Participação, que Formosinho (2007) caracteriza como aquela que:

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Nesse sentido, a participação infantil é um dos principais elementos para a existência de uma Pedagogia da Participação ou da Infância. Assim, este estudo contribui com a construção desta Pedagogia à medida que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e que as ouve, mostrando o seu potencial de ler e interpretar o mundo.

Partindo do nosso desafio, o qual é de colaborar nas construções teóricas da Pedagogia da Participação, não julgamos coerente nos apropriarmos dos métodos de pesquisa sócio-antropológicos já constituídos e reconhecidos, pois o foco da nossa pesquisa não segue, na íntegra, os referenciais teóricos da Sociologia e/ou Antropologia, mas busca fundamentar-se no que é produzido no campo teórico da Pedagogia. Porém, seria pretensioso negar as contribuições desses dois campos de estudo, uma vez que eles se constituem nas bases teóricas de muitas questões pensadas e trabalhadas pela Pedagogia. Diante disso, o que buscamos, de fato, é olhar e refletir sobre as questões da Educação Infantil à luz dos pressupostos da Pedagogia.

Sendo assim, optamos por trabalhar, dentro da pesquisa qualitativa, com uma abordagem<sup>20</sup> etnográfica (SAYÃO, 2005 e FONSECA, 1999). O uso do termo “abordagem etnográfica” justifica-se pelo fato de utilizarmos algumas ferramentas e orientações de pesquisa de campo advindas da etnografia, não seguindo o rigor metodológico que os estudos etnográficos requerem. Isso por duas razões: este não é um estudo antropológico e, além disso, o tempo de pesquisa de campo disponível não nos permitiu uma prática etnográfica de pesquisa.

Além dos trabalhos citados, Barbosa (2006) faz uma importante referência ao uso de metodologias vindas de outras áreas.

Sei que esse uso instrumental da antropologia tem sido muito criticado, pois os instrumentos são utilizados, muitas vezes, fora de um contexto teórico. (...). Creio que a pedagogia pode pedir emprestados esses instrumentais, tendo o cuidado de usá-los com restrições e com clareza acerca dos seus limites (BRABOSA, 2006, p.32).

É importante colocar que, quando as ferramentas dos estudos antropológicos “passam” para outras áreas de pesquisa, como na educação, eles perdem e ganham sentidos, reconfigurando-se. Isso por que, na Antropologia, busca-se basicamente estudar o homem e as diversidades culturais dos diferentes povos (o que não é objeto de estudo específico da Educação), e ganham outros, porque as técnicas de pesquisas antropológicas buscam compreender outras relações e dimensões do ser humano.

Neste trabalho, buscamos, na Antropologia e na Sociologia e no referencial teórico das pesquisas etnográficas, referências para compreender a utilização da observação participante e dos processos de descrição densa. Sendo assim, fizemos uso da observação participante para a produção dos dados<sup>21</sup>, pois esse tipo de observação permite ao pesquisador momentos de interação com os pesquisados, o que de acordo com Sarmiento (2003), o pesquisador pode se colocar como “sujeito da ação”, ou seja, pode conversar com as crianças sobre as atitudes ou palavras que elas utilizavam nas suas atividades diárias.

---

<sup>20</sup> Uma abordagem não constitui, de pronto, o método. Como diz o termo, consiste na ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade. Quando se fala em abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre com se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos. (...), pode-se mencionar a etnografia (...) como formas de expressão das abordagens qualitativas (GHEDIN e FRANCO, p.29, 2011).

<sup>21</sup> Habitualmente, utiliza-se o termo “coleta de dados”. Aqui não compartilhamos dessa terminologia, pois no “Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância”, vinculado à UFSM do qual fazemos parte, compreendemos que os dados não estão prontos no campo de pesquisa, outrossim, o pesquisador interagindo com seus sujeitos de pesquisa produz estes dados que posteriormente são analisados. Isso por que o pesquisador também é um sujeito que faz parte do campo, e que interagindo ou não, provoca mudanças nesse campo e contribui para a produção dos dados da pesquisa.

As observações participantes na escola aconteceram em três etapas: 1) em visitas esporádicas à escola, previamente agendadas a fim de conhecer o campo de pesquisa, que foram realizadas entre novembro e dezembro de 2011; 2) visitas semanais à escola, previamente agendadas, a fim de conhecer as crianças e suas rotinas, realizadas entre o final de fevereiro e março de 2012; e 3) acompanhamento diário das crianças, na escola, das suas atividades no período de abril, maio, novembro e dezembro de 2012.

<b>Quadro 9 - Quadro de visita à EMEI Boca do Monte</b>					
<b>Etapa</b>	<b>Ano</b>	<b>Dias Observados</b>		<b>Total de dias na etapa</b>	<b>Total de horas na etapa<sup>22</sup></b>
<b>Etapa 1</b>	2011	Novembro 16	Dezembro 09* e 20	3 dias	8 horas
<b>Etapa 2</b>	2012	Fevereiro 24	Março 05*,12,16, 20	5 dias	12 horas
<b>Etapa 3 I</b>	2012	Abril 02,03,04,05, 09,10,11,12, 13,16,17,18, 19,20,23,24, 25,26,27,30	Maio 02,03,04,07, 08,09,10,11, 14,15,16,17, 18,21,22,23, 24,25,28,29, 30,31.	42 dias	84 horas

<sup>22</sup> Geralmente, as observações eram de duas horas, em função dos horários do transporte público para chegar à localidade ou retornar ao centro da Cidade. Em algumas situações, permanecia-se no turno integral, compondo 4 horas, estes dias estarão identificados ( \* ).

<b>Etapa</b>		Novembro	Dezembro		
<b>3 II</b>	2012	06, 08, 13, 15, 20, 23, 27 e 29.	04, 06 e 10.	11 dias	22 horas
<b>Total</b>				61 dias	126 horas

A organização dessas etapas de observações exigiu a presença do pesquisador no campo de estudo. Sarmiento (2003), Calvo (1992) e Rockwell (1985) salientam sobre a importância de o pesquisador fazer-se presente no trabalho etnográfico em educação, pois ao permanecer um tempo prolongado no campo de pesquisa, o pesquisador convive diretamente com os sujeitos da pesquisa. Além do mais, por estar dentro da escola, o pesquisador volta seu olhar para a vida cotidiana, buscando um melhor desenvolvimento dos seus conceitos teóricos, refletindo sobre eles.

Durante as observações realizadas na 3ª etapa, foram filmadas as situações de jogo protagonizado que as crianças desenvolviam, na sua maioria das vezes, na pracinha da escola entre as 15h30 min e 16h20 min (após o lanche e antes do transporte vir buscar as crianças) situações nas quais as crianças protagonizam as suas ações. De todos os registros fílmicos, somente os que nos permitiram pensar sobre a escola, foram decompostos no quadro a seguir, a fim de auxiliar na análise (PINO, 2005):

<b>Data, hora e local</b>	<b>Descrição da cena</b>	<b>Fatores Relevantes (F.R)<sup>23</sup></b>

Quadro 10 - Quadro para "decompor" as imagens e proceder à análise.

A entrada do pesquisador no campo talvez seja um dos momentos que mais merece cuidados quando se trabalha com crianças. Nos imaginamos em um ambiente familiar e alguém que não conhecemos, aproxima-se e começa a fazer perguntas e a anotar tudo o que estamos dizendo. Qual seria a nossa reação? Provavelmente não nos sentiríamos à vontade para falar de questões pessoais para alguém que não conhecemos.

---

<sup>23</sup> O que o autor denomina de "Fatos Relevantes" (F.R) é o que, de específico, acontece em relação à temática que estamos assinalando.

Com as crianças não é muito diferente. Tomemos como exemplo hipotético de uma pesquisa realizada em uma turma de Maternal I (geralmente atende crianças de 2 a 3 anos de idade), no primeiro trimestre do ano, lembrando que, nesse período, geralmente as crianças estão em adaptação<sup>24</sup>, pois, para muitas delas, é o primeiro contato com a escola e o primeiro afastamento do seio familiar. Como proceder neste caso? Qual é a possibilidade de o pesquisador realizar uma entrevista com essas crianças? Na forma mais otimista, essa possibilidade será muito pequena.

Buscando na literatura disponível, muitos pesquisadores acenam para uma entrada lenta e gradual no campo de pesquisa. Primeiro conhecer a escola, depois frequentar os lugares que as crianças pesquisadas frequentam, e por último tentar alguma aproximação. Isso se faz necessário porque, para qualquer adulto entrar no mundo da criança, primeiramente ele precisa ser aceito por ela. Nesse sentido, William Corsaro (2005) relata os cuidados necessários para a entrada no campo ao produzir um trabalho sobre as suas experiências de pesquisas etnográficas com crianças, afirmando que

A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status*<sup>25</sup> de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo et al., 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO, 2005, p. 44).

Ao relatar as suas experiências como etnógrafo, Corsaro (2005) aponta algumas questões simples, porém fundamentais que fizeram grande diferença no seu trabalho e que garantiram a qualidade a ele. A melhor maneira de tornar-se parte do universo infantil é não agir como um adulto típico: nesse aspecto o autor destaca a relevância das observações pré-entrada ao campo, através das quais podemos identificar como os adultos da escola agem com as crianças e, a partir disso, elaborar estratégias de aproximação das crianças e de inserção nos seus grupos. Uma das observações diz respeito aos locais que os adultos frequentam e que não frequentam. As crianças sempre estão na pracinha, na caixa de areia, na casa de boneca; já os adultos não. Então, os locais que o pesquisador deve ficar atrelam-se aos lugares que as crianças ficam, a fim de conviver com as crianças e compreender as suas relações com o mundo.

Outro aspecto importante é o diálogo com as crianças. Muitas vezes, nós adultos não nos satisfazemos com as respostas simples das crianças, pois estamos acostumados a

---

<sup>24</sup> A adaptação escolar é um período conturbado na vida de uma criança, pois representa um “rompimento” com os laços afetivos familiares, com a entrada em um espaço estranho com pessoas desconhecidas.

<sup>25</sup> Destaques do próprio autor.

responder com frases longas e mais elaborados. Ou nos surpreendemos com a diretividade das suas questões. A esse respeito, Corsaro (2005) relata a sua experiência como um adulto frequentando lugares de criança (caixa de areia, pracinha, casa de bonecas) e de quão demorado foi o estabelecimento do diálogo com os pequenos para, enfim, tornar-se um membro daquele grupo. Porém, os sucessos que ele teve com as crianças as professoras não tiveram, mesmo já tendo um tempo de convivência com elas, pois com o pesquisador elas brincavam, conversavam, compartilhavam segredos, e com as professoras não.

A que se pode atribuir esse fato? Seguramente ao modo como o pesquisador chegou até as crianças. A relação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos foi, de tamanha simplicidade que, por vezes, parece absurdo constar isso nos livros de metodologia, porém é para aquilo que nos parece óbvio que devemos atentar. São dessas coisas simples que podemos extrair elementos para as nossas pesquisas, e é desta especificidade que as metodologias de pesquisa com crianças estão se ocupando (Corsaro, 2005).

Neste estudo, a organização da entrada no campo de pesquisa partiu dos pressupostos de Corsaro (2005), ou seja, de forma lenta e gradual como se pode perceber anteriormente na tabela. Do mesmo modo, muitas das questões descritas acima foram sentidas e vivenciadas, como nas descritas no excerto a seguir:

Já faz alguns dias que venho frequentado a escola. Quando entro na turma cumprimento as crianças e a professora, elas respondem e seguem seus trabalhos; então me sento no canto da sala esperando os momentos de jogo protagonizado ou procuro sentar-me à mesa com as crianças enquanto elas fazem as suas “atividades pedagógicas”. Até o dia de hoje me sentia insignificante para estas crianças, mas hoje foi diferente. Eu estava sentada ao lado de um menino que estava desenhando e seu lápis de cor caiu no chão, ele abaixou-se para juntá-lo e, ao levantar-se, me disse: “Você veio de tênis novo?”. Fui pega de susto e não entendi o que ele quis dizer/saber... Parei por alguns instantes e respondi: “Não”, porque realmente o tênis não era novo. Em seguida, ele me olhou e perguntou: “Você tem gurizinho?” Novamente me senti confusa e respondi “Não, não tenho”. A partir deste momento foi como se algo mágico tivesse acontecido, ele começou a perguntar muitas coisas sobre minha vida, onde eu morava, se era no centro, se era para fora, se tinha cavalo.... Fiquei feliz, pois vi que nascia ali uma relação mais próxima, à medida que eu ia falando de mim, outras crianças chegavam e perguntavam mais coisas (acho que acabei com a aula da professora...)

Diário de Campo, 11/04/2012

(...) Depois daquela conversa sobre o tênis, percebi que as coisas mudaram: as crianças agora me convidam para brincar com elas na pracinha, a embalar nos balanços, me oferecem seus quitutes. Na sala de aula sempre perguntam ao lado de quem eu vou sentar, e quando



veem meu ônibus parar na estrada, saltam na janela à minha espera. Acho que estar mais próxima das crianças, fazer parte do seu grupo vai fazer diferença no meu trabalho (...).

Diário de Campo, 19/04/2012

(...) Ontem, quando voltava para casa avistei uma das crianças no ônibus, percebi que ela me olhava, sorria e voltava-se para a pessoa que a acompanha e dizia alguma coisa. Esta pessoa não demonstrava nenhuma reação sobre os comentários das crianças. Hoje, na pracinha, ela sentou-se no meu colo e cochichou no meu ouvido “Sabia que eu te vi no ônibus ontem?” Foi a primeira vez que esta criança conversou comigo (...).

Diário de Campo, 22/05/2012

(...) As crianças estavam se organizando para ir à pracinha, e uma delas se aproximou e me perguntou onde eu morava; respondi “no centro”; a menina olhou para mim com uma cara de espanto e exclamou: “Cruzes, como você consegue morar naquela barulheira?” e saiu (...)

Diário de Campo 23/11/2012

Quadro 11 - Excerto do Diário de Campo

Os registros acima evidenciam o quanto a aproximação foi lenta e gradual com as crianças. Por conta disso, a escolha dos instrumentos para a produção dos dados também teve que ser cuidadosamente elaborada. Optamos, então, pelo registro daquilo que as crianças fazem: brincar. Nesse sentido, estar com as crianças e fazer parte do seu grupo foram condições fundamentais para a produção deste trabalho.

Brincar é o que as crianças mais fazem, ou deveriam fazer para ocupar o seu tempo. Brincar de correr, de pular, de pintar, de cantar e de representar. Brincar em casa, na calçada, na escola. Brincar com outras crianças, com adultos pais, parentes e professores. Brincadeiras não são perda de tempo, são sim uma atividade, um meio através do qual a criança tem acesso a informações, tecnologias e conhecimentos.

Significados que nem sempre são os mesmos para elas e para os adultos, porém, na condição de adultos, não nos cabe julgar entre certo e errado, pois “Atribuir significação às coisas constitui o que entendemos por produzir cultura” (PINO, 2005). Para os pequenos, naquele determinado momento, aquele significado representa a sua cultura. Assim, a criança está produzindo aquilo que servirá de apoio para o seu atual e o seu posterior desenvolvimento.

Para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, cada estágio de desenvolvimento da criança é marcado por uma atividade principal, através da qual ela se relaciona com o mundo, satisfazendo e desencadeando novas necessidades. Na fase pré-escolar, a atividade principal das crianças concentra-se no jogo e na brincadeira, pois é por meio deles que ela se comunica e estabelece relações com o mundo (ELKONIN, 1987; 1998).

Sendo assim, a partir do momento em que o pesquisador volta o seu olhar, observa e registra os desenhos, os momentos de interação nos jogos e nas brincadeiras, tanto espontâneas quanto direcionadas, ele tem à sua disposição um vasto universo de informações. Quando as informações são rigorosamente compreendidas, mostram o potencial que as crianças têm e o quanto ouvi-las colabora para o (re) pensar das práticas educativas e com a (re)construção das teorias educacionais

Na condição de observação, foram evitadas interferências no andamento das atividades das crianças e, nesse sentido, o foco dos registros foram os momentos das brincadeiras espontâneas, que aconteciam no pátio ou durante as atividades propostas pela professora na sala de aula. Os momentos foram registrados através de fotos, filmagens e notas de campo para posterior análise. Quanto ao registro de imagens, Carvalho e Müller (2010) contribuem no sentido de que:

Na delicada arte da conversa e da escuta com as crianças envolvidas na pesquisa, devemos nos precaver acerca dos atos de projeção. Muitas vezes, além de produzir uma escuta e escrita seletivas por projeção, também corremos o risco de ignorar fragmentos menores das experiências cuja espontaneidade não deve ser ignorada em toda verbalização, manifestação simbólica, corporal, emocional por elas elaboradas (CARVALHO E MÜLLER, 2010, p.77).

Escuta e escrita por projeção são compreendidas como a tentativa de adiantar os fatos. Muitas vezes, por sermos adultos e termos uma posição adultocêntrica em relação às atividades infantis, acreditamos já prever o que as crianças vão dizer ou fazer. Assim, as imagens nos auxiliaram para evitar compreensões equivocadas sobre as ações das crianças.

Podemos dizer que, ao longo da pesquisa, encontramos em nós o modo adultocêntrico de ver a criança. Isso por que tínhamos como foco inicial de pesquisa, saber o que as crianças diziam sobre professores na sua tradicional brincadeira de escola. A partir do momento em que entramos no campo da pesquisa e começamos as viagens de ônibus até a escola, começamos a conviver com as crianças, os professores e alguns de seus familiares, para, então, percebermos que as crianças nos falavam muitas coisas.

Durante o tempo das observações, as crianças não brincaram de escola, e nenhuma delas representou o “ser professor” como esperávamos. No entanto, fomos a campo buscar uma representação tradicional de ser professor? Esperávamos que as crianças fossem sentar as suas bonecas e lecionar aulas? Talvez sim. Mas que pesquisa é essa que o pesquisador chega a campo com as respostas prontas? Isso, em um primeiro momento, foi frustrante, porque esperávamos que as coisas seriam diferentes e não foram, ou estavam sendo e eu não era

capaz de ver. Depois de muitas conversas e estudos durante os encontros de orientação com as Professoras Cleonice e Sueli e com as colegas do Grupo de Estudos e Investigação Contemporâneo em Educação Infantil (GEICEI), percebemos que tínhamos limitado o nosso olhar, fechando-o para apenas uma possibilidade de escuta, que não fora capaz de entender, compreender o que as crianças queriam nos dizer. Elas diziam que outra escola era possível.

Não foi fácil “lidar” com essas questões que saíram do nosso controle, que extrapolaram nossas perspectivas metodológicas. O que fazer então? Mudar a pesquisa? Já não tínhamos mais tempo para isso... Voltar ao campo e propor a brincadeira de escola? Se fizéssemos isso, estaríamos fugindo da perspectiva da criança como sujeito ativo nas situações escolares, pois estaríamos orientando as situações de jogo protagonizado das crianças. Foi a partir dessa situação que reconfiguramos o nosso olhar e redefinimos nossa questão de pesquisa e objetivos expostos no início deste texto, a partir dos quais conduzimos a produção e a análise dos dados.

Para análise das informações e discussão dos resultados, em um primeiro momento, descrevemos como era a organização das atividades na escola, com o foco nas brincadeiras, o que será sistematizado em um quadro no Capítulo 4 “As infâncias do novo rural na EMEI Boca do Monte”. Depois, já que a brincadeira de ser professor(a) não apareceu de modo espontâneo e também não queríamos direcionar as atividades das crianças para isso, optamos, então, primeiramente, em função das readequações metodológicas, identificar onde, quando e como as crianças brincavam, para posteriormente estabelecer as análises.

## Capítulo 2

AS

CRIANÇAS,

AS

INFÂNCIAS

E OS SEUS

LUGARES

## **AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E OS SEUS LUGARES**

As organizações metodológicas da pesquisa, as visitas ao campo de estudo e as (re)definições teóricas e metodológicas decorrentes de uma primeira inserção no contexto da pesquisa nos mostraram o quanto tínhamos que aprofundar nossos estudos em conceitos centrais desta pesquisa: criança(s), infância(as) e lugar(es).

Ao longo deste capítulo serão apresentadas algumas articulações entre os aspectos teóricos referentes aos conceitos e alguns fragmentos do diário de campo. O referencial teórico base para essas análises são os produzidos pela Pedagogia, como Krammer (2007), Faria (1994, 2009), Oliveira-Formosinho (2007, 2008), pela Geografia e pela Sociologia Agrária como Silva (2012) e Leite (1998).

Pensar em uma conceitualização específica para “criança” e “infância” é recente e que, aos poucos, vem sendo consolidada. Nesse trabalho, reconhecemos a contribuição das diferentes áreas do conhecimento para a constituição da pesquisa em educação e, especificamente, da pesquisa com crianças. No entanto, a base teórica – a fundamental - está nos conceitos elaborados pela Pedagogia, uma vez que esta pesquisa propõe-se a fazer parte das produções científicas que corroboram com a construção de uma Pedagogia da Infância e da Participação. Por outro lado, sabemos que a Pedagogia por si só não dá conta de todos os aspectos que precisam ser analisados em um estudo dessa dimensão, pois nos deparamos com conceitos que a Pedagogia não explica. Por isso, buscamos os referenciais da sociologia e da geografia para compreender os aspectos relativos ao contexto social no qual as crianças vivem.

### **2.1. As crianças e as infâncias: de quem falamos**

Um dos primeiros registros teóricos sobre esse tema aparece na obra de Ariés (1988) que relata historicamente a criança e a vida familiar. Aqui infância é compreendida como uma experiência social diferente daquela do adulto e que não tem nenhuma relação com o mundo adulto, a essa concepção o autor denomina “sentimento de infância”. Esse sentimento era compreendido, então, como um reconhecimento das características particulares da criança e nas possibilidades de um dia vir a ser um adulto. Assim, o ser humano passava por duas etapas na sua vida, enquanto pequeno aguardava para tornar-se adulto e desempenhar as atividades que lhes convinha, não havendo uma distinção entre ser criança e ter infância, e depois adulto, ativo na sociedade desempenhando o seu papel que fora aprendido enquanto criança.

Os estudos da Antropologia sobre o significado de ser criança na sua e nas diferentes culturas contribuíram para a não universalização conceitual. Antropologicamente, os termos “criança” e “infância” contemplam especificamente um determinado período de vida dos sujeitos nas suas relações com a cultura e a sociedade da qual fazem parte, podendo inclusive existir ou não, de acordo com a compreensão de cada grupo social. Nesse sentido, é preciso pensar o que é ser criança no contexto de que se fala e de que infância se está falando. A Antropologia da Criança (COHN, 2005) reconhece e solicita atenção para que aquilo que, muitas vezes, é dado como natural; então, é na realidade uma construção sócio-cultural. Essa é a realidade que os pesquisadores precisam considerar e dar conta.

Tradicionalmente, para a Sociologia, a criança e a infância, através dos processos de socialização, adaptam-se para internalizar a sociedade (DELGADO;MÜLLER, 2005). Porém, para a Sociologia Interpretativa, a qual busca compreender a criança na 2ª modernidade (SARMENTO, [2012]<sup>26</sup>), a infância é vista como categoria social com características próprias, e as crianças como reconstrutoras ativas dos seus próprios lugares na sociedade contemporânea.

Ainda do campo sociológico, Prout (2010) apresenta as mudanças que contribuíram para alterar as condições e as experiências da infância, desestabilizando os conceitos sobre o que ela é e o que ela deveria ser. O autor trabalha com duas condições de ser criança – criança em perigo e criança perigosa. Por ser considerada frágil e correr perigo, deve estar em um local seguro e preferencialmente “vigiado” por adultos – criança em perigo; por outro lado, marca a criança como “perigosa” – seres personificadores “dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, decadência moral, consumismo e fracasso financeiro” (PROUT, 2010, p.24). Entre essas duas concepções de criança, as preocupações com a infância da sociedade do século XX perdem-se, restando à infância ser controlada e governada. Recorrendo ao conceito de “infância cívica”<sup>27</sup>, o autor supera essa compreensão limitada de infância, assinalando para que as representações públicas e políticas das crianças superem a ideia da suposta incapacidade infantil de contribuir para o debate público, ou seja, a criança é vista, neste contexto, como um ser capaz.

Pode-se perceber que cada campo teórico olha para “criança” e “infância” sob os aspectos do seu foco específico de estudo. A História apresenta as condições temporais em que esses conceitos aparecem; a Antropologia, ao procurar compreender o homem e as suas relações de cultura, traz esses conceitos como específicos para cada cultura; a Sociologia, ao

---

<sup>26</sup> O referido texto encontra-se disponível na página WEB do Instituto de Estudos da Criança, e não tem data de referência, a indicação [2012] refere-se ao período de acesso ao material.

<sup>27</sup> Que todas as crianças tenham um nível adequado de recursos econômicos, sociais e culturais (O’NEILL, 1994 *apud* PROUT, 2010).

olhar para os sujeitos e o modo como estabelecem as suas relações sociais, reconhece “crianças” como um grupo social que através dos processos de socialização, constroem a sua infância.

Para nós, pedagogos(as), que temos como foco de trabalho a educação, o que significa “criança(as)” e “infância(as)”? Quais as contribuições dos estudos apresentados até aqui para compreendermos os sujeitos com os quais trabalhamos? Na busca de referências que pensem essas categorias a partir da Pedagogia, temos as colaborações de Kramer (2007), Müller (2010), Delgado e Müller (2005) e Oliveira-Formosinho (2008)

Para Kramer (2007), pedagoga e professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a infância é compreendida como categoria social e histórica, sendo o período da vida de cada um (do nascimento até os dez anos aproximadamente). Isso implica em reconhecer que “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (Krammer, 2007, p.14). Ou seja, as crianças da sociedade não são todas iguais e, tampouco, possuem a mesma infância: algumas podem estar frequentando a escola e brincando, enquanto outras trabalham e colaboram no sustento de seus familiares. Não nos cabe julgar se esta ou aquela criança tem infância, mas sim compreender que são infâncias diferentes, infâncias que são vividas de acordo com o contexto social no qual a criança está inserida.

Na perspectiva da autora, o que é específico da infância é o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Ibid, p15). O que não significa que as crianças que trabalham desde a mais tenra idade não tenham infância. As defesas de Krammer (2007) aproximam-se da área da Sociologia por focalizar o olhar para as crianças e suas infâncias dentro de um contexto social, mas se diferencia dela, quando defende que todas as crianças tenham acesso à educação, em um espaço em que as suas singularidades sejam respeitadas e valorizadas. Desse modo, é papel da escola infantil garantir as condições básicas para o desenvolvimento das crianças como brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida como um sujeito social e histórico.

Fernanda Müller (2010, p.14), colabora com este estudo, ao afirmar que infância “é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo”. Essa singularidade se dá por que as crianças enquanto seres ativos fazem aquilo que desejam e, ao mesmo tempo, universalmente, a infância é amparada sem distinções por legislações que buscam garantir o seu bem estar.

Para a Pedagogia da Participação<sup>28</sup> (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), a criança é vista como um ser ativo, questionador, capaz de participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas. É um ser que interage intensamente com crianças, com adultos e com o meio. Ou seja, a criança é vista como um ser que tem potencial para fazer. Desse modo, compartilhamos com essa concepção de criança, por acreditar, que ao ouvir o que elas têm a dizer do seu modo sobre professores, é possível repensar as práticas pedagógicas em Educação Infantil.

Nesse sentido, Faria (1994) também vê a criança

como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelece trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos (FARIA, 1994, 213, p.4).

As crianças possuem uma maneira própria de comunicação, organizada a partir do que a autora chama de “rede de vínculos afetivos”. Essa rede demonstra que, mesmo pequenas, as crianças são autônomas para comunicar-se com o mundo que a rodeia. Nesse sentido, ressaltamos que, apesar de ser reconhecida a autonomia da criança, isso não significa que ela é totalmente independente e auto-suficiente, uma vez que, ao estar em um processo de desenvolvimento e de construção de si, precisa dos adultos para determinadas situações. Essas situações envolvem a garantia das necessidades básicas de vida, como alimentação, carinho, segurança, afeto, higiene, educação. Porém, ela sozinha sabe escolher o que quer brincar, dizer por que não gosta de determinada situação e, inclusive, opinar sobre determinados assuntos ou situações sobre as quais tem conhecimentos.

Nesse sentido, Faria (et. al. 2009), ao prefaciara *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, reconhece que infância e criança não são sinônimos. Para ela, a infância é entendida como condição social de ser criança e contribui para a constituição desse ser humano de pouca idade. Neste sentido, a infância faz parte do ser criança, que está presente em todos os lugares construindo a sua infância por meio dos diferentes modos de interação com os outros e com o mundo.

A partir das perspectivas apresentadas, compreendemos, neste trabalho, que “ser criança” é uma etapa da vida comum a todos os seres humanos, mas com especificidades. Independente do contexto em que está inserida, ela deve ser reconhecida como sujeito de direitos e ativo na sociedade. Desse modo, ver as crianças, como sujeitos ativos, requer o

---

<sup>28</sup> Este conceito será discutido posteriormente no capítulo que se refere à metodologia e à fundamentação teórica da pesquisa.



reconhecimento de que elas são capazes, de uma forma ou outra, de dizer a sua palavra. Dessa forma, elas produzem e conduzem a sua “infância”, influenciadas pela cultura e pela história, atribuindo à infância um caráter não universal, uma vez que cada criança a vive de uma maneira específica.

As crianças possuem características que não permitem concebê-las como um adulto em miniatura, mas que lhe asseguram o direito de ser o que é. Ao falar de criança, tomamos a idade para defini-la, inclusive em alguns documentos legais<sup>29</sup>, porém essa é apenas uma questão biológica, importante para o delineamento das políticas públicas, mas não pode ser único e exclusivo. Nem todas as crianças de sete anos, por exemplo, agem da mesma forma, ou possuem exatamente o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo; assim, compreendemos, por exemplo, por que algumas crianças já leem com seis anos, outras com cinco e outras com sete. Logo, o que as torna singulares nas suas pluralidades são suas vivências, específicas em cada cultura.

Neste sentido, foi importante, ao longo do tempo de permanência na escola que desenvolvemos a pesquisa, conhecer quem são as crianças e como organizam as suas relações com o lugar de onde vêm, que também é determinante na constituição das suas infâncias. Para isso, além das visitas à comunidade da Boca do Monte e as inserções na escola, foi realizada uma viagem com o transporte escolar das crianças, as impressões destas visitas são descritas no excerto a seguir:

Hoje perguntei ao motorista do transporte escolar se poderia o acompanhar no seu trajeto da escola para a casa das crianças, a resposta foi positiva. Então, às 16h30min, as crianças começaram a se organizar na sala de aula para retornar as suas casas. Ao entrarmos na “*tupique*” (forma como as crianças chamam este transporte), a professora acomodou as crianças e a diretora que sempre os acompanha neste momento e reiterou a importância de usarmos o cinto de segurança, e assim foi feito, cada criança colocou o seu cinto. Percebi, neste momento, o zelo pela segurança das crianças e o cuidado com o cumprimento das normas de trânsito.

Eu fui convidada a sentar-me na frente com o argumento de que *a viagem seria mais confortável, sem contar que atrás as crianças gritam e conversam muito*, mas preferi ficar com as crianças. Durante o início de viagem, as crianças não interagiam muito comigo, eu fiz algumas perguntas do tipo: se moravam muito longe, se a viagem demorava como era quando chovia... Mas não obtive sucesso nas respostas.

A *tupique* também passa em uma escola dos Anos Iniciais, e estas crianças

---

<sup>29</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente compreende o ser acriança até 12 anos de idade (BRASIL, 1990), a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente considera criança todo ser humano menor de 18 anos de idade (ONU, 2010).

conversaram muito comigo, estavam curiosas para saber quem eu era; então expliquei que eu estava na outra escola fazendo um estudo, e eles diziam “Ah, na escolinha!”, “Sabia que eu estudei lá na escolinha quando eu era pequena?”... O que me chamou a atenção nessas falas foi o uso do termo “escolinha” para referir-se a escola de educação infantil.

(...)

Com essa viagem, pude perceber o quão difícil é para as crianças frequentar uma escola. Conheci paisagens lindas... inclusive uma das crianças mora num balneário, à beira de um rio. Mas a vida é difícil “Quando chove, o rio enche e chega até a porta da casa, sem contar que já *atolei* várias vezes (...) o bom é que sempre tem um trator por aí que nos ajuda” (motorista). Algumas vezes, a *tupique* para na porta da casa, outras é na beira da estrada e as crianças vão caminhando sozinhas ou tem alguém lhes esperando – às vezes são familiares e outras não (...).

O roteiro completo leva pouco mais de uma hora, quando o tempo está bom; isto significa que para as crianças chegarem às 13h, precisam sair de casa ao meio dia e ficar aguardando o transporte: e quando chove? E no calor do verão? As paradas são pontos onde se recolhem passageiros à beira da estrada, nos quais as crianças ficam expostas ao tempo e a possíveis acidentes de trânsito.

Diário de Campo, 04/04/2012

Quadro 12 - Excerto do Diário de Campo

Não há como falar das infâncias das crianças sem conhecer minimamente o contexto no qual estão inseridas. A viagem com o transporte escolar foi muito importante para que pudéssemos conhecer um pouco das condições em que as crianças produzem suas infâncias no contexto do campo. Além disso, para pensarmos, justamente, sobre a relação que as crianças estabelecem com os lugares que compõem a sua infância: o meio familiar, o transporte escolar, a escola, as relações com as outras crianças, com alguém que a espera na parada, com o atravessar a rua ou um *potreiro*...

O fragmento do diário de campo nos apresenta questões muito pertinentes, que serão discutidas ao longo deste capítulo: a identificação dos lugares que as crianças ocupam, a influência dos lugares na constituição da sua infância e como as infâncias são abordadas na escola.

As crianças do campo com as quais convivemos, vivem em um contexto social muito diferente daquele habitualmente por nós conhecido. Elas estabelecem laços afetivos não só com as pessoas que moram na mesma casa, mas há uma relação de respeito, cuidado e responsabilidade entre todas as pessoas que residem naquela localidade. Isso se evidenciou quando me deparei com uma senhora na parada esperando duas crianças de famílias diferentes

que retornavam da escola. Essa pessoa era responsável por conduzir aquelas crianças até as suas casas.

Essas relações que as crianças estabelecem extrapolam as relações parentais, familiares, pois elas têm o privilégio de se relacionarem com amplos e variados recursos naturais que são por elas apropriados e significados, transformando-se em espaços lúdicos. Isso não significa que as famílias estão em locais isolados e vivendo de modo primitivo, pois muitas delas compartilham de muitos recursos que a tecnologia nos permite acessar, como aparelhos celulares, TV a cabo e internet. Isso se evidencia também nos materiais escolares das crianças, pois muitas mochilas, toalhas, estojos ou até mesmo lápis de escrever trazem estampas de personagens de desenhos animados veiculados em canais de TV a cabo. Assim, as crianças do campo criam elos entre o local e o global, afirmando o caráter de pluralidade da infância (SILVA, 2012). Essas relações são lustradas nas imagens a seguir.

Imagem 3 - Crianças explorando os recursos naturais na escola





Fonte: Arquivo pessoal Löffler (2012)

Imagem 4 - Materiais escolares das crianças



Fonte: Arquivo pessoal Löffler (2012)

As pluralidades da infância nos permitem reiterar a função de instituição socializadora da escola de Educação Infantil. Isso por que muitas crianças residem distantes umas das outras e, juntamente com a exploração do contexto natural, os recursos midiáticos exercem um importante papel na constituição dessas infâncias. Desse modo, a escola torna-se um lugar onde as crianças têm a possibilidade de conviver com os seus pares, compartilhar sua cultura e (re)significar suas experiências.

## **2.2. Antes de estarem na escola, elas... Os lugares: de onde falamos**

Há certa unanimidade em relação à compreensão de que toda a pessoa que frequenta uma escola não chega até ela sem saber nada, e com as crianças não é diferente. A partir dessa compreensão e do conhecimento de onde vinham as crianças que frequentavam a escola em questão, é que optamos por, primeiramente, identificar os lugares que essas crianças frequentam.

Compreendemos, de acordo com Leite (1998), que o “lugar” de cada sujeito está relacionado com um senso de valor que é incorporado às práticas do cotidiano de cada um. O lugar não tem limites físicos, mas tem relações subjetivas que os sujeitos que se relacionam com ele estabelecem; portanto, o lugar é uma construção social (MOREIRA & HESPANHOL, |2007|). Sendo assim, identificar os lugares das crianças não é uma tarefa fácil e nem tampouco objetiva, até porque não convivemos diariamente em todos os contextos que as crianças frequentam, mas as acompanhamos em um desses lugares, ou seja, a escola, na qual elas refletem muitas das vivências acontecidas em outros lugares.

Percebemos que todas as crianças vêm de um lugar que chamamos de rural, que geralmente é identificado por um “não ter” as coisas que tem um lugar chamado urbano. Identificar um lugar pelo seu “não ser” ou “não ter” não nos ajuda muito no caso deste trabalho; precisamos, sim, tentar compreender “o que é” e “o que tem” no rural que as crianças frequentam.

Encontramos definições que relacionam o rural com as atividades agrícolas e pecuárias (SILVA, 1997). Isso não se aplicava ao contexto que tínhamos, pois muitas das famílias das crianças não tinham, na agricultura e na pecuária, sua principal fonte de renda. Além disso, muitas das famílias residentes no núcleo urbano do distrito não tinham uma relação direta com modelo econômico rural. Essa condição social das famílias comprova-se na fala da professora da turma, quando ela diz que “(...)porque os pais aqui, a maioria

*trabalha na cidade, eles se deslocam para lá, agricultores mesmo nós temos dois, que são filhos de agricultores mesmo, que seria a clientela”* (Professora, 2012).

Essa relação de não depender exclusivamente das atividades agrícolas para o autossustento evidencia-se também em uma fala do Sub-prefeito do distrito, afirmando que *“Aqui na Vila tem muita gente que só mora, mas trabalha na cidade, eles vem pra cá porque é mais tranquilo”* (Diário de Campo, 09/12/2011). A situação que encontramos, *uma comunidade da zona rural que não é rural*, só é mais bem compreendida quando buscamos o conceito de “o novo rural” (SILVA, 1997)

Graziano da Silva (1997) coloca que o Brasil, devido à modernização agrícola e às mudanças das relações estabelecidas nas zonas rurais, está passando por um processo que denomina de “o novo rural brasileiro”. Para ele, esse conceito engloba três grupos de atividades: a agropecuária moderna, as atividades não agrícolas e as “novas”<sup>30</sup> atividades agropecuárias. Ou seja, o novo rural é um cenário composto por diversos atores com diferentes formas de organização. Então, não temos como dizer que o rural é isto ou aquilo, mas sim compreender que essa diversidade do meio rural adentra às nossas escolas e constitui as crianças com as quais trabalhamos. O novo rural, desse modo, configura-se como um lugar que agrega elementos e características tanto do que conhecemos por urbano quanto que propriamente seja rural, conforme ilustrado na esquematização a seguir:

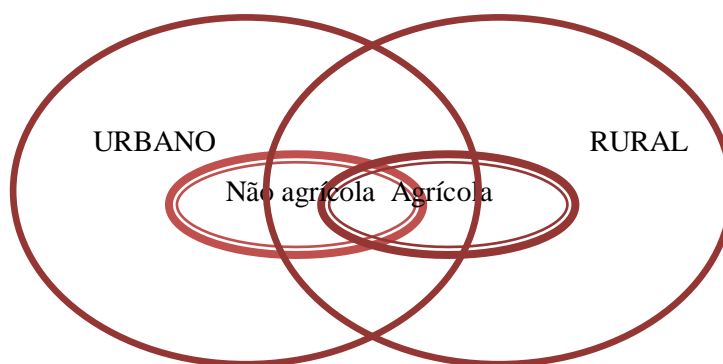


Imagem 5 – Representação gráfica do conceito de “novo rural” a partir de Silva (1997).

Embora residentes em lugares denominados rurais, as crianças convivem em um contexto familiar que apresenta diferentes atividades econômicas. A partir disso, não se justificaria, por exemplo, na escola, organizar um calendário escolar conforme os ciclos da produção agrícola. Por outro lado, as crianças vêm de lugares onde possuem um contato maior com a natureza e mais liberdade para movimentar-se nos espaços. Logo, isso justificaria um trabalho pedagógico com questões relacionadas ao conhecimento de mundo

---

<sup>30</sup> O autor utiliza aspas no termo, pois justifica que as atividades eram de pouco impacto econômico e são novas no contexto rural.

dessas crianças, conhecimento que perpassa às relações familiares e às relações que elas estabelecem quando se deslocam da sua casa para outros lugares.

O deslocamento das pessoas que vivem nas zonas rurais ocorre através de diferentes meios: carros próprios, tratores, animais – geralmente cavalos, carroças, motos, bicicletas ou pelo transporte rural. O transporte rural na Boca do Monte é realizado por uma empresa do município de Santa Maria, em que, no seu trajeto, sai do centro da cidade e passa por alguns bairros até chegar à Vila do Distrito. Dessa forma, as pessoas que não residem na Vila e que precisam utilizar-se do serviço têm duas opções: esperar o ônibus na beira da rodovia em paradas específicas ou dirigir-se até a parada localizada na Vila, pois não há uma linha de transporte dentro do Distrito.

Para realizar as visitas à escola, dependíamos do transporte rural que saía do centro da cidade. Durante o período da pesquisa, utilizamos diferentes horários; com isso, percebemos a variação de pessoas que utilizavam o meio de transporte, bem como quais eram as suas finalidades:

a) Nas linhas (roteiros) que deixavam o centro da cidade pela manhã – às 07h10min, às 07h50min ou às 08h10min – geralmente, havia poucas pessoas, as quais utilizavam esta linha para chegar a outros pontos da cidade que se localizavam no roteiro do ônibus; alguns estudantes utilizavam-se do ônibus para chegar até uma Universidade que fica no caminho, ou professoras que o utilizavam para chegar até as escolas do Distrito. Já para o retorno, por volta do meio dia, percebíamos um fluxo maior de pessoas que desciam no centro da cidade, em que a maioria era de pessoas que demonstravam utilizar o transporte para ir ao seu trabalho ou para alguma escola, pois possuíam roupas de empresas localizadas no centro da cidade ou mochilas escolares, ou, ainda, retornando da Universidade;

b) Nas linhas que deixavam o centro da cidade no início da tarde – às 13h15min – observávamos um grande fluxo de estudantes, trabalhadores ou pessoas que retornavam com sacolas de supermercado ou lojas. Já no retorno ao centro da cidade, a partir da metade da tarde – às 16h30min – havia uma grande frequência de pessoas que desembarcavam no centro da cidade e que não demonstravam ser trabalhadores, nem estudantes, provavelmente realizavam outras atividades como compras, consultas medicas, passeios, dentre outras;

c) No horário que deixava o centro da cidade às 15h10min, havia um fluxo grande de pessoas com sacolas de lojas e supermercados. Já no horário de retorno, ao final da tarde, às 17h10min, era possível perceber muitas professoras que trabalham nas escolas do Distrito e crianças que retornavam das aulas da escola de Ensino Fundamental.

Já as crianças que frequentam a escola de Educação Infantil, utilizam o transporte rural na modalidade escolar. Essa modalidade assegura o direito constitucional de acesso à educação, uma vez que não há escolas suficientes para atender às demandas de cada localidade rural. Assim, as crianças são levadas, gratuitamente, das suas casas até a escola mais próxima na qual deve estar devidamente matriculada. De acordo com as informações disponíveis no site do Ministério da Educação, há a execução, atualmente, de dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola (Brasil, 2007) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), que visam atender alunos moradores da zona rural.

O programa Caminho da Escola (Brasil, 2007) estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus, mini-ônibus, micro-ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. Já o Pnate, criado em 2004, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do Ensino Fundamental público, residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. Em 2009, o programa foi ampliado, passando a atender todos os estudantes da Educação Básica, o que se configura um grande avanço, pois contempla os estudantes do Ensino Médio e principalmente das crianças da Educação Infantil (Brasil, 2007).

O Pnate<sup>31</sup> consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (Brasil, 2012).

O que se evidencia até o momento é que há uma grande preocupação com a segurança e a qualidade do transporte dessas crianças, pois muito do seu conhecimento de mundo é construído neste “lugar em movimento”. No “lugar em movimento”, elas têm a possibilidade de conviver com crianças de diferentes faixas etárias que frequentam a sua ou outra escola. Esse aspecto está em destaque pelo fato de que muitas casas ficam distantes umas das outras,

---

<sup>31</sup> O valor per capita/ano varia entre R\$ 120,73 e R\$ 172,24, de acordo com a área rural do município, a população moradora do campo e a posição do município na linha de pobreza. Para 2011, o orçamento previsto foi de R\$ 644 milhões.



e as crianças têm pouco contato com outras crianças. Algumas delas têm, no máximo, um ou dois irmãos que as acompanham na espera do transporte escolar. Para ilustrar, selecionamos fotos que mostram as crianças nos seus lugares.

Imagem 6 - As crianças e o transporte escolar





Fonte – Arquivo pessoal de Löffler (2012)

A sequência de imagens revela o cotidiano das crianças para chegar à escola ou dela partir. O transporte escolar, além do motorista, possui uma auxiliar que organiza a entrada das crianças na **van**, a qual auxilia as crianças a subir no veículo, orienta quanto ao uso do cinto de segurança e viaja com as crianças. Quando a **van** chega ao seu destino, na ida ou na volta, a ajudante auxilia a descida ou subida ao transporte. As fotos apresentam o cotidiano em um dia de chuva, mostrando as condições das estradas que a **van** trafega. Algumas vezes, as crianças

descem sozinhas e dirigem-se às suas casas, outras vezes algum familiar está à espera e outras uma pessoa adulta responsabiliza-se por levar duas ou mais crianças para casa.

### **2.3. As crianças, as infâncias e os lugares: um olhar para a cultura**

Durante o trajeto que as crianças passam com a **van**, elas conversavam sobre os mais variados assuntos: questões do seu cotidiano, coisas que assistiram à televisão, que aconteceram na sua escola com seus colegas e professores, conversam entre si e com o motorista, cantam músicas que ouvem no rádio de artistas da moda ou de novelas e fazem brincadeiras – jogos de adivinhas ou de cartas. Ou seja, o “lugar em movimento” delas também é um espaço onde as crianças reelaboram a sua cultura.

Expor sobre cultura é apresentar um conceito que vem sendo historicamente construído. À medida que as diferentes áreas do conhecimento delineiam esse termo de acordo com seus interesses e que muitas definições ditas “de senso comum” vêm ganhando espaço, definir o que é ou deixa de ser cultura não é algo simples.

Nesse sentido, é importante reconhecer que cultura é um processo dinâmico e pode ser reconhecida como um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através da interação com outro (CUCHE, 2002). Essa compreensão implica em não depreciar aquilo que é diferente dos padrões culturais do grupo ao qual se pertence, do mesmo modo, não desrespeitar as variações que possam vir a acontecer dentro do mesmo grupo cultural. Sendo assim, a cultura está em um “processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (Ibid, p. 137).

Entendemos que a sociedade é composta por uma continuidade de relações, não sendo estruturada e pronta para ser simplesmente reproduzida. Nessa perspectiva, as pessoas e, principalmente, as crianças são vistas como atores sociais que criam e (re) criam o seu meio social, (re)significando-o e estabelecendo sentido para o que fazem, passando, assim, de uma condição de sujeitos passivos para uma condição de sujeitos ativos. A cultura, então, é construída socialmente através das relações desiguais entre os sujeitos, pois à medida que atuam em grupos ou isolados (re) significam o que é cultural, criando, desse modo, as singularidades culturais que possibilitam diferentes modos de ser e agir em sociedade.

Cuche (2002), ao apresentar a abordagem interacionista de cultura, aponta para uma cultura global que se origina das relações que as culturas locais (C.L.) estabelecem entre si. Essa análise serve-nos para pensar na criança como sujeito produtor de cultura, uma vez que sociedade não é compreendida na lógica da subdivisão hierarquizada, mas sim como um espaço constituído de diferentes grupos sociais que, ao interagir, produzem cultura.

Entendemos, pois, que cada instituição ou grupo de pessoas produz o que o autor chama de cultura local. Esquemáticamente, isso é assim representado:

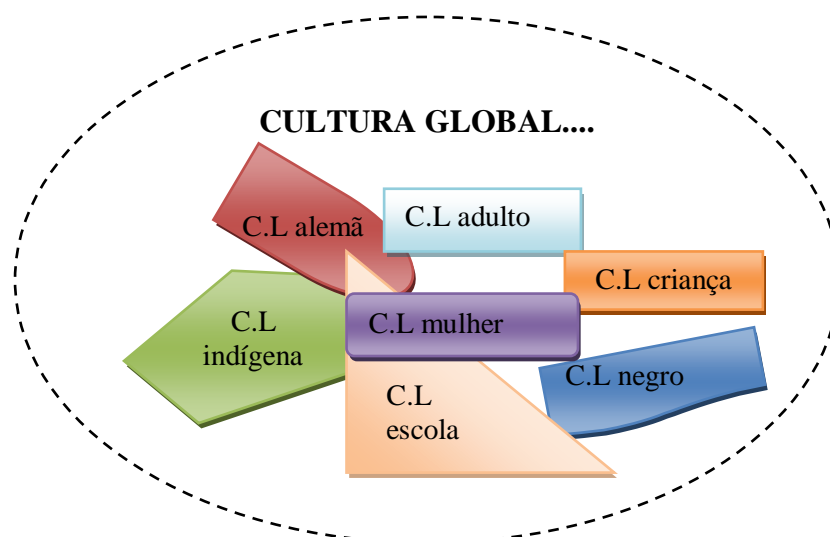


Imagem 7 - A partir de Cuche (2002). A interação das culturas locais e a produção da cultura global.

Esse posicionamento converge com a definição de que “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, trazida por Vigotski (1997, p.106 *Apud* Pino, 2005, p.88). Compreendemos, nesse contexto, que a cultura é uma produção própria do homem e, por conseguinte, das crianças, e que é por meio das relações sociais e interpessoais que os sujeitos produzem a sua história e desenvolvem-se, constituindo, assim, o que chamamos de cultural.

Uma vez que os conceitos de infância e criança não são conceitos universais, faz-se necessário conhecer o meio cultural e social no qual estão inseridos e de que modo os meios percebem a criança e como a sua infância é constituída neste tempo-espço. Desse modo, foi

importante não tomar a criança como um ser isolado, mas como um sujeito que faz parte do local onde vive, o qual se encontra em constante transformação. Do mesmo modo, a infância não é universal, constituindo-se específica para cada criança.

O termo cultura é comumente visto como a transmissão de valores dentro de um grupo; porém, a cultura vai além da transmissão, pois está intimamente relacionada com aquilo que forma os valores e as crenças que são transmitidas. Essa formação é específica para cada sistema e sujeitos que a compõe, a fim de dar sentido para as experiências desses sujeitos. Sendo assim, o que é cultural sempre permanecerá em constante transformação, adequando-se aos momentos e aos sujeitos que a constroem. Nesse sentido, conhecer o contexto cultural, no qual as crianças participantes<sup>32</sup> deste estudo vivem, foi fundamental para compreender as relações que se estabelecem entre elas e os outros.

A criança que faz parte de uma sociedade assim compreendida também é entendida como atuante. Ao ser, estar e agir dos seus diferentes modos no ambiente ao qual pertence, ela é reconhecida como agente produtor de cultura. Não a cultura do adulto, que permeia as relações entre “gente grande”, mas uma cultura diferente, própria da infância. A cultura infantil é caracterizada por James, Janks e Prout (1998) como um local transitório, um contexto instável dentro do qual as crianças integram, criam, (re) criam e compartilham suas experiências sociais. A exemplo disso, podemos perceber essas características da cultura infantil ao observar as crianças nos seus momentos de interação: tomamos como exemplo um grupo de crianças de uma determinada região, na qual predomina um tipo de brincadeira com regras e características específicas. No momento em que essas crianças começam a frequentar a escola, deparam-se com outras crianças que compartilham dessa brincadeira, mas com um diferencial: as regras são diferentes. São nesses momentos de socialização, envolvendo acordos e desacordos, que as trocas acontecem. Logo, o que era significativo àquele grupo de crianças daquela determinada região passa a ser para as demais crianças da escola, ou seja, elas compartilham e constroem novos significados para as suas atividades, (re)elaborando, desse modo, a sua cultura entre elas mesmas e os outros - crianças e adultos<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Este termo implica em ver a criança para além de sujeito ou objeto de estudo, mas sim como reais participantes no desenvolvimento do trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008)

<sup>33</sup> Cabe aqui o conceito de cultura infantil geracional, no qual os elementos culturais da infância passam de uma geração para outra, em que os mais novos aprendem a partir da escuta ou da observação dos mais velhos agindo no mundo, e em um momento oportuno utilizam-se desse aprendizado (JAMES, JANKS E PROUT, 1998).

## Capítulo 3

EDUCAÇÃO  
DO/NO/PARA  
O CAMPO: UM  
OLHAR  
SOBRE A  
EDUCAÇÃO  
INFANTIL

## EDUCAÇÃO DO\NO\PARA O CAMPO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do momento que conhecemos as crianças com as quais a pesquisa foi realizada e o lugar onde estávamos inseridas, sentimos que falávamos de um lugar diferente. Por outro lado, muitas coisas eram semelhantes a tantas outras diferentes das que já conhecíamos. Precisávamos, então, compreender teoricamente o significado e a razão de haver uma escola de educação infantil na zona rural da cidade de Santa Maria.

Neste capítulo, realizaremos algumas reflexões com o intuito de compreender o significado de educação e escola *do campo*, expressões recorrentes no discurso dos adultos da instituição na qual a pesquisa desenvolveu-se, nos textos legais e nas bibliografias utilizadas para subsidiar teoricamente este estudo.

Depois de serem compreendidos os princípios e os fundamentos da escola e educação do campo, partiremos para o estudo das políticas públicas para essa modalidade de ensino e, em especial, no que se refere à Educação Infantil.

### 3.1. Educação e Escola *do campo*: compreendendo este contexto

Optamos por realizar a pesquisa em uma escola de educação infantil *do campo*, por ser a única do município e por pensarmos que algo poderia ser diferente ali, afinal era um contexto de estudo novo para nós e nosso grupo, o GEICEI. Para dar conta de compreender o significado uma escola ser *do campo*, realizamos alguns estudos e, à medida que ia acontecendo a inserção na escola, percebíamos que estudar muito seria necessário. Ao passar dos dias, novas questões vinham à tona, desencadeadas por uma principal: o que significa educação e escola do campo?

Para os gestores e os professores que contribuíram com este estudo, a questão principal tem diferentes significados. Em nenhum momento, eles foram diretamente questionados sobre isso, exceto na Secretaria Municipal de Educação, mas à medida que conversávamos, era possível compreender que cada sujeito apresentava um entendimento sobre essa questão, como podemos observar nos excertos a seguir:

(...) Na Secretaria Municipal de Educação, no setor responsável pela Educação Infantil, perguntei sobre a existência de algum documento em que constava o fato de a EMEI ser *do campo*, e a resposta que obtive foi “A EMEI Boca do Monte, configura-se Escola do Campo por estar localizada em Distrito” e nenhum documento me foi apresentado.

Diário de Campo 10/11/2011

Quadro 13 - Excerto do Diário de Campo

(...) estávamos na porta de entrada da turma, e a professora me dizia “sabe, aqui não é muito diferente da escola da cidade, dizem que a rural é diferente, mas eu não acho, o que é diferente são as crianças, elas vêm do interior, é outra vida, mas o trabalho não”. Na sala da frente, a diretora estava junto com o motorista do transporte escolar pintando uma parede, ao ouvir nossa conversa disse “A escola é do campo”. Fiquei pensando: qual é a diferença entre *rural* que aparece no Parecer e *do campo* como é nomeada atualmente? Será que *do campo* é apenas uma nomenclatura? Quais os princípios dessa concepção de educação? Se há princípios e uma lógica de ser, será que isso chega até lá na escola... E ainda: a escola é *do campo*, mas a sua clientela não, como é o trabalho?

Diário de Campo 03/05/2012

Quadro 14 - Excerto do Diário de Campo

Percebemos, nas falas dessas pessoas, que não há clareza e objetividade quanto ao motivo de a EMEI Boca do Monte ser do campo, em que, cada qual, de acordo com suas convicções, tem uma justificativa. Por que isso ocorre? Como essas mudanças chegam à escola? Nesse momento, não cabe analisar essas respostas bem como as suas origens, mas cabe sim entender e ter clareza do significado do termo *do campo*.

Os estudos sobre a educação do campo são recentes e, a partir deles, podemos perceber que as práticas educativas desenvolvidas na zona rural passaram por três diferentes concepções: a rural propriamente dita, *do campo* e *no campo*. Cada uma delas imbuída de diferentes significados ideológicos e políticos, ora voltados para os interesses dos povos do campo, ora para os interesses dos grandes centros urbanos.

Não há como estudar e compreender a educação do campo sem olhar o contexto social e político do campo brasileiro. Por muitos anos, as áreas rurais eram consideradas como atrasadas, sendo que entender a dinâmica sócio-cultural e educativa e ouvir os sujeitos não era necessário, uma vez que as relações urbanas eram as que prevaleciam e eram mais valorizadas.

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo, por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do interior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementada no país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.11).



A modernização da agricultura no Brasil começa por volta de 1960, com a difusão de novos conhecimentos e tecnologias entre os produtores rurais, em substituição das técnicas tradicionais de agricultura (NASCIMENTO, 2005). Esse período é fortemente marcado pelos avanços da terceira etapa da Revolução Industrial, os quais proporcionaram melhoras significativas na situação econômica do país, mas deixaram profundas marcas nas questões sociais, como o aumento do êxodo rural e a criação de escolas rurais.

Com a crescente modernização do campo, milhares de pequenos agricultores, desprovidos de condições financeiras para modernizar a sua produção, migraram para os centros urbanos, acarretando um considerável aumento populacional e, conseqüentemente, problemas sociais como o grande número de pessoas desempregadas. No campo, agora moderno e industrializado, era preciso haver mão-de-obra qualificada para conduzir os novos meios de produção. Como uma das soluções para essas questões, iniciou, no país, o processo de escolarização das pessoas das zonas rurais<sup>34</sup>

Na sua origem, a escola na zona rural teve dois papéis fundamentais para o desenvolvimento da comunidade rural: reter as pessoas no campo e qualificar a sua mão-de-obra para o trabalho. Historicamente, as classes dominantes do campo não demonstravam interesse na educação da classe trabalhadora. Esse contexto mudou quando se sentiu a necessidade de assegurar o homem no campo e evitar a massificação de pessoas das zonas rurais nas zonas urbanas. Isso por que o desenvolvimento industrial *iludiu* diversos moradores das zonas rurais, que migraram para os grandes centros urbanos iludidos por uma proposta de trabalho e qualidade de vida, o que se configura no processo de êxodo rural.

Uma das estratégias para manter a população na zona rural foi a organização do sistema educacional voltado para essa população sob o ideal do *ruralismo pedagógico* (CALAZANS, 1993, p.26). Esse ideal estava vinculado à necessidade de formar o homem do campo para participar do desenvolvimento da sociedade, isso se deu através de diferentes programas e projetos integrados em áreas rurais, como, por exemplo, o Povoamento do Maranhão em 1961, os projetos integrados desenvolvidos pela Superintendência da região Sul (Sudesul) em 1971, e as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Formação Profissional Rural<sup>35</sup>(SENAR) (CALAZANS, 1993). A máxima de todos esses programas e projetos, vinculados ou não ao Poder Público, são expressos em uma análise que a autora faz

---

<sup>34</sup> É importante lembrar que prédio no qual, atualmente, funciona a EMEI Boca do Monte tem como ano de criação o de 1960, provavelmente foi uma escola criada para atender aos fins e objetivos da educação rural para as pessoas residentes no rural.

<sup>35</sup> O SENAR atua até hoje oferecendo cursos de aperfeiçoamento para as pessoas da zona rural.

dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação sobre as principais ideias do ruralismo pedagógico:

A substituição da escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção, uma escola rural – caracteristicamente a escola do trabalho – cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranquilidade segurança e bem estar do povo brasileiro (CALAZANS, 1993, p.26).

O fragmento é direcionado a um trabalho desenvolvido para as pessoas do campo, não com o intuito de valorizar a cultura, mas sim de meramente prepará-las para o trabalho. Isso se evidencia quando a autora destaca a implementação de programas educacionais no Brasil, os conhecidos “pacotes” que chegam prontos, moldando os sujeitos a um determinado padrão. O resultado desses trabalhos foi inúmeras situações de ensino sem a garantia de aprendizagens, isso por que se desenvolviam práticas pedagógicas desvinculadas da realidade social dos alunos em questão. Além do mais, quando são anunciados os papéis da escola nas zonas rurais, fica claro que o objetivo principal estava longe de ser a educação como um direito do cidadão, o desenvolvimento integral e da autonomia dos alunos rurais.

A importância, a finalidade e a necessidade da educação nas zonas rurais começam a ser (re)significadas, a partir do momento em que a educação passa a ser compreendida como um direito de todos, ou seja, a partir da década de 1980. Neste período, o Brasil passava por um processo de democratização, com intensos movimentos sociais que reivindicavam os direitos dos cidadãos, entre eles, a educação.

Foi uma grande conquista ter a educação reconhecida legalmente como um direito de todos e, principalmente, um dever do Estado e da família. Porém, estamos longe de ter um processo de qualidade em relação à escolarização das pessoas do campo. Isso se evidencia, em um primeiro momento, a partir dos registros realizados na Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, que destaca as condições das escolas rurais: falta de infraestrutura adequada e docentes preparados para atuar nesta realidade (sem formação específica e com visão do mundo urbano), currículos e calendário escolares alheios às necessidades do campo (embora a LDB os conceda como flexíveis), desvinculada dos interesses da população que atende e, em muitos casos, é articuladora do deslocamento das crianças para estudar na cidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Mesmo quatorze anos após essa Conferência, ainda existem escolas com os traços descritos acima, basta retornar à leitura da descrição do contexto desta pesquisa, especificamente em

relação à escola, na qual é possível evidenciar questões como: precariedade da infraestrutura, formação docente inadequada e, principalmente, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma visão urbana<sup>36</sup>.

Apesar de haver uma mobilização no sentido de superar as práticas e os ideais da escola rural da década de 1960, ainda é possível observar que há uma resistência, pois a escola rural “caracteriza-se por práticas educativas isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano” (SOUZA, 2011. p.31), na qual o sujeito não é importante, mas a principal preocupação pedagógica é o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional. Isso evidencia-se quando as professora reconhece as crianças como sujeitos com suas especificidades, mas não as transpõem para o trabalho realizado com as mesmas.

Para compreender a lógica da organização e funcionamento da escola do campo, tivemos como base os estudos já citados anteriormente, Souza (2011) “Práticas educativas do/no campo” e Arroyo; Caldart; Molina (2009) “Por uma educação do campo” e também Therrien e Damasceno (1993) “Educação e escola no campo”. Ao entrar em contato com essas referências, foi possível observarmos duas variações: *do* e *no* campo. Seriam apenas questões de escrita? Ou são diferentes modos de compreender o processo de escolarização destes sujeitos? Para Caldart (2009),

*No*: o povo tem o direito de ser educado onde vive; *Do*: o povo tem o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART. 2009, p. 149).

Nesse sentido, é importante que a educação seja no e do campo, de modo que os sujeitos envolvidos sintam-se parte deste processo. Souza (2011) apresenta três aspectos aos quais a escola do campo está vinculada; posteriormente, apresenta outros três para caracterizar a escola rural e, para finalizar, coloca as diferenças observadas no tratamento do sujeito nos dois contextos escolares:

1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valorize trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. (...) A característica da escola rural assenta-se, por sua vez, em três aspectos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e proposições oficiais. (...) Na escola do campo o sujeito é essencial na definição do projeto político-pedagógico e na organização do trabalho pedagógico na escola rural, a preocupação pedagógica volta-se para o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema

---

<sup>36</sup> No capítulo subsequente, esta relação será amplamente discutida.

educacional, sem indagar efetivamente quem é o sujeito que está na escola e quais são as características do modo de vida local, além de outras questões (SOUZA, 2011, p. 32-33).

A partir dessas definições, as quais ajudam a compreender cada vez mais o contexto da educação do campo, voltamos a olhar o contexto no qual esta pesquisa aconteceu: a EMEI Boca do Monte, seus sujeitos, sua organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Concluímos que esta escola, apesar de ser identificada como *do campo* pelos seus gestores e funcionários e demonstrar a existência de uma gestão democrática com a participação da comunidade, que é uma das características apresentadas por Souza (2001) para caracterizar a escola do campo, ela ainda se assemelha muito com as escolas rurais: principalmente na sua forma de organizar o trabalho pedagógico, pois as crianças realizavam tarefas isoladas e desconexas do seu contexto social.

Desse modo, a escola rural, construída em 1960, apesar de mudar o seu nome, ainda está longe de ser a escola do campo. Porém, a distância entre o que a escola é e o que ela deveria ser não precisa, necessariamente, ser vista como um problema, desde que ela caminhe em direção a uma proposta de trabalho condizente com os seus princípios formadores.

É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar a sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio da valorização de um projeto político pedagógico transformador, concomitante a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural (SOUZA, 2011, p.39).

O “Dicionário da Educação do Campo” (CALDART, 2012) apresenta, no verbete “Educação Básica do Campo”, a compreensão de que essa modalidade educativa teve suas origens nos movimentos sociais e tem como objetivo a emancipação do homem, destituindo-o de um posicionamento de submissão aos poderes hegemônicos. Já o verbete “Escola do Campo”, mostra que esse tipo de escola tem sua proposta atrelada a um projeto de vida, com a formação de sujeitos críticos. Dessa forma, a escola do campo tem um importante papel na transformação social, tendo como princípios o trabalho coletivo, a participação, a organização, a superação da sala de aula como único lugar de construção do conhecimento e a superação da fragmentação do conhecimento. Assim, muitas das Políticas Públicas existentes para a educação do campo asseguram esses princípios com a finalidade de orientação das propostas pedagógicas das escolas do meio rural.

### **3.2. Políticas Públicas atuais para a Educação do Campo**

A educação do campo, assegurada nas Políticas Públicas, norteia-se a partir da concepção de que seus sujeitos-alvo ajam e pensem sobre o mundo dentro do contexto que vivem.

Quando pensamos o mundo a partir de lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2009, p.142).

Nesse sentido, atualmente, compreende-se que os sujeitos do campo são/deveriam ser protagonistas no seu processo de escolarização; no entanto, isso nem sempre foi a base de organização do trabalho pedagógico dessa modalidade educativa. Somente com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a qual é considerada um marco na educação nacional, pois reconhece e garante como direito público o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Seis anos após a promulgação da Constituição, houve a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) que passa a reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, definindo direitos aos alunos de escolas do campo.

A partir da (re)elaboração da Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Básica deve ser ofertada à população rural e os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região. Isso inclui os conteúdos curriculares e as metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com a promulgação do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2001), houve uma restrição das especificidades da escola rural: elas deveriam assemelhar-se ao modelo urbano, com o ensino organizado em séries, a progressiva extinção das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar<sup>37</sup>. Quanto a isso, podemos considerar um retrocesso na caminhada e luta pela educação das crianças do campo, o fato de elas terem as suas próprias especificidades negadas.

---

<sup>37</sup> A universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (BRASIL, 2007).

A organização das Políticas Públicas, para a educação do campo, apresenta avanços e retrocessos. Tivemos avanços significativos na compreensão e reconhecimento das especificidades da educação do campo, mas retrocedemos ao compreender que as crianças precisam deslocar-se dos seus núcleos urbanos para frequentar as escolas, reforçando, muitas vezes, a descontextualização das pessoas com o seu lugar.

Para (re)elaborar a educação do campo, o Conselho Nacional de Educação organizou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo<sup>38</sup> (BRASIL, 2002), as quais representam um importante marco para a educação do campo, pois contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas, o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Ou seja, as Diretrizes vieram para reforçar o que já havia sido posto na LDB.

A partir dos movimentos cujo objetivo era formalizar uma política pública para a educação do campo, foi decretada, somente em 2010, uma política para a educação do campo. O Decreto 7352/2010 (BRASIL, 2010) estabelece que haja a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e do Ensino Superior, os dois com responsabilidades compartilhadas - Municípios, Estados e União. Este documento especifica que a população do campo é aquela composta por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

No que se refere à escola do campo, o decreto estabelece que faz parte dessa modalidade aquela escola situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Nesse sentido, as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, é decretado que a educação do campo é caracterizada mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros

---

<sup>38</sup> Resolução CNE/CEB 01/04/2002

didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

### **3.3. A Educação Infantil do Campo e as Políticas Públicas**

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, encontramos uma breve referência ao trabalho em Educação Infantil. Estabelece-se que, com base na legislação educacional, visa-se adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), com suas identidades definidas pela realidade. De acordo com as Diretrizes, proporcionar-se-á a Educação Infantil com a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010<sup>39</sup>), a partir de uma interlocução com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, elas orientam também para a especificidade das propostas curriculares para as infâncias do campo. Segundo as primeiras Diretrizes, as propostas pedagógicas da Educação Infantil para crianças filhas de agricultores familiares extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: reconhecer modos próprios de vida; vincular a realidade das crianças; flexibilizar calendário escolar e a organização das rotinas; valorizar os saberes das crianças; ofertar brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Até aqui, é possível perceber uma grande preocupação quanto à regulamentação da escolarização das crianças do campo, especificamente a Educação Infantil, a nível nacional. Em vista da diversidade existente entre as crianças e o campo brasileiro, foram discutidas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA e PASUCH, 2010) na tentativa de pensar uma Educação Infantil de qualidade a partir da multiplicidade existente neste contexto de trabalho, sem inferiorizar as crianças das zonas rurais, mas com o desafio de construir uma Educação Infantil do Campo que:

- não as coloque na subalteridade;
- possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas com suas origens, com seu grupo de referência;

---

<sup>39</sup> Essas Diretrizes foram aprovadas em 2009, mas neste trabalho temos, como referência, a publicação de 2010. Nesse sentido, a discussão sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil do campo vem complementar o exposto nas Diretrizes.

-traduza o campo como lugar de vida e produção humana (SILVA e PAUSUCH, 2010, p.4).

Nesse sentido, as singularidades do trabalho com crianças do campo não se efetivam mediante a promulgação de legislações nacionais, uma vez que a elaboração delas parte de um trabalho coletivo entre todas as instâncias envolvidas no trabalho educativo. Assim, é preciso que haja uma interlocução entre todos os segmentos que organizam o sistema educacional, pois envolve Estados e Municípios também.

Quanto à participação e à elaboração das Políticas Públicas para a Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul nada foi encontrado, uma vez que cabe aos municípios a organização desta etapa da escolarização. Em Santa Maria, no ano de 2011, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (DCEM - SM). Esse documento apresenta a discussão sobre vários conceitos importantes para pensar e organizar o sistema educacional: histórico do sistema educacional no município e da elaboração das diretrizes, princípios educacionais, gestão democrática, projeto político-pedagógico, educador e educando da rede municipal de ensino, orientações didático-metodológicas, avaliação, estrutura e funcionamento do sistema escolar, níveis e modalidades de ensino (SANTA MARIA, 2011).

Quanto ao nível de ensino Educação Infantil, a partir da articulação com as políticas nacionais, o município compreende este trabalho como um espaço para valorizar aquilo que a criança é, pensa e sente, independente das suas condições étnicas, econômicas e culturais. Quanto à organização curricular, “a criança cidadã é ponto de partida e de chegada à elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam Educação Infantil” (SANTA MARIA, 2011, p.125), o que implica em um trabalho dialógico e reflexivo entre os professores, gestores e famílias. Sendo assim, no município de Santa Maria, os saberes e os conhecimentos das crianças constituem-se como princípios norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o qual procura trabalhar com a construção da identidade e autonomia pessoal, descoberta dos meios físicos, sociais e culturais e a linguagem, comunicação e representação (eixos de trabalho baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998).

As DCEM – SM apresentam a educação do campo como uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de ensino e que tem características e necessidades próprias para os seus alunos, sem desconsiderar a sua pluralidade como fonte de conhecimento para as diversas áreas do conhecimento (SANTA MARIA, 2011). As propostas e as concepções para essa modalidade articulam-se com as Políticas Nacionais já expostas anteriormente, inclusive compartilhando de uma preocupação que já foi mencionada anteriormente: a necessidade de



articular o trabalho pedagógico da educação do campo com um projeto de desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades. Para tanto, são apontados os seguintes princípios:

- educação para a transformação social;
- educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- valorização dos diferentes saberes nos processos educativos;
- a diversidade de espaços e tempos educativos;
- vivência de processos democráticos e participativos;
- educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- educação para o trabalho e a cooperação. (SANTA MARIA, 2011, p.158).

A partir desses princípios, o currículo da escola do campo deve configurar-se como um conjunto de valores e práticas que reconhecem os saberes e as experiências do educandos e faz-se mediante a articulação com os saberes historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade.

Após a explanação das raízes históricas da educação do campo e a elaboração de Políticas Públicas para essa modalidade de ensino, especificamente para a Educação Infantil, podemos dizer que tivemos<sup>40</sup> um grande avanço nas últimas décadas. Avanços observados no crescimento das produções acadêmicas, na profundidade dos debates a nível nacional e, principalmente, na elaboração de Políticas Públicas. No entanto, esses avanços chegam até as escolas?

A escola do campo é sim um local de múltiplas possibilidades de trabalho, mas também é um local com inúmeras deficiências. Afirmamos isso a partir de um lugar que conhecemos, um lugar onde sequer existe um computador ou até mesmo um telefone, objetos tão comuns no nosso dia-a-dia urbano, realidade que pode ser observada no excerto a seguir:

Hoje foi minha primeira visita à escola na qual farei minha pesquisa. A Cleo foi comigo, pois precisávamos conversar com a diretora sobre a possibilidade de o estudo se realizar. O caminho até a chegada da escola é lindo (...). Ao vê-la da rodovia parece ser um lugar bom, pois é toda colorida, com um lindo pátio e uma grande pracinha com muitas árvores de sombra. Quando chegamos as crianças estavam na pracinha(...).

Entramos na sala da diretora para conversar. (..) A sala era um pouco escura, tinha um armário, um arquivo, uma mesa atrás da qual a diretora sentou-se e algumas poltronas. Ela explicou que ali não tem computador, impressora e nem telefone, pois a rede de telefone “não pega aqui”. A comunicação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) acontece através do telefone celular das professoras e da funcionária.

Lembro-me que realmente tive dificuldades para encontrar o contato desta escola, pois nem mesmo a SMED tinha clareza sobre o mesmo e não havia em nenhum guia telefônico. Consegui agendar

<sup>40</sup> Incluímo-nos aos avanços, visto que somos educadoras, e sentimo-nos beneficiadas com a ampliação das discussões a respeito da educação do campo, uma modalidade de ensino tão rica de possibilidades de trabalho e por momentos tão desvalorizada.

a nossa visita na escola ligando para a FEPAGRO e ali me informaram o telefone da funcionária da escola.

Diário de Campo 16/11/11.

Quadro 15 - Excerto do Diário de Campo

Dessa forma, são em contextos educativos semelhantes aos descritos anteriormente que muitos profissionais da educação *tentam* desenvolver o seu trabalho. Se for de qualidade ou não, se atende às exigências das legislações ou não, é outra questão, a qual não cabe discutir aqui, mas que merece, e muito, ser analisada. As informações sobre a escola, as professoras e a organização do trabalho pedagógico expostos neste capítulo já são o suficiente para pensarmos que as práticas escolares ainda estão distantes daquilo que os textos e as políticas apontam como ideais e necessárias. Entretanto, foi no rural, com crianças da pré-escola que descobrimos o que elas pensam, sabem e falam sobre professores, o que indiretamente nos desafia a pensar nas questões sobre a educação infantil do campo.

## Capítulo 4

# AS INFÂNCIAS DO NOVO RURAL NA EMEI BOCA DO MONTE

## **AS INFÂNCIAS DO NOVO RURAL NA EMEI BOCA DO MONTE**

Ao longo das escritas, viemos apresentando muito do que a metodologia de pesquisa científica chama de “resultados” da pesquisa. Compreender o que é uma educação do campo, ter conhecido e estudado as crianças e os seus lugares foram questões muito significativas ao longo da construção desta Dissertação. Estes aspectos não foram os geradores deste estudo, mas também caracterizam-se como resultados, uma vez que foram sendo ampliados e compreendidos ao longo da pesquisa. O que gerou este estudo, foi compreender quais as significações que as crianças construíram a respeito da sua escola, portanto, aqui serão apresentadas as cenas que foram a base para compreendermos estas significações.

As crianças da do Distrito da Boca do Monte, que frequentam diferentes lugares e convivem com diferentes pessoas, tem um ponto em comum: encontram-se na EMEI Boca do Monte... Na escola, convergem crianças de diferentes origens e contextos sociais, crianças capazes de elaborar significações surpreendentes sobre o que as rodeia. Ao longo deste capítulo serão apresentadas as relações que as crianças estabelecem, durante as brincadeiras, com a sua escola e com os sujeitos que a frequentam.

### **4.1. Na escola pouco se brinca**

As crianças da Turma do Pré B chegam à escola por volta das 13h e 30min e a organização das atividades das crianças aconteciam de acordo com as variações climáticas. Quando os dias estavam mais amenos as crianças ficavam até às 15hs na sala de aula fazendo alguma atividade proposta pela professora. Nos primeiros momentos elas conversavam rapidamente sobre as questões do dia anterior enquanto acomodavam suas mochilas nos preguinhos postos na parede, que serviam de cabides e retiravam seu material de aula – geralmente estojo com lápis de cor. Após este momento alguma atividade era proposta: pintura de desenhos, criação de desenhos, contagem de historia e depois desenhos, trabalho com massa de modelar, desenvolvimento de alguma brincadeira proposta pela professora ou manuseio de livros de historia.

A medida que os dias passavam e as temperaturas aumentavam, isso a partir do mês de novembro, havia uma inversão da ordem das atividades: as crianças chegavam e ficavam na pracinha até o horário do lanche, depois de lanchar higienizavam-se dirigiam-se para a sala de aula para a realização das atividades até o momento da saída. Esta inversão acontecia porque

no início da tarde o sol batia diretamente na sala de aula desta turma e ficava muito calor, sendo praticamente impossível desenvolver alguma atividade naquelas condições.

Há uma preocupação com o bem estar das crianças, porém, nos dias frios por exemplo, as crianças dirigiam-se à pracinha após as 15h, quando geralmente ventava muito ou já não havia mais sol para aquecer os momentos de brincadeira, o que demonstra uma certa preocupação com o bem estar somente no momento da produção das tarefas escolares.

As maiorias dos materiais que as crianças tinham disponível para manuseio eram simples, de baixa qualidade e em pouca quantidade, por exemplo: as massas de modelar eram poucas e de poucas cores, portanto as crianças não poderiam misturar as cores, pois elas deveriam ser modeladas e depois (dês) modeladas para serem guardadas – as crianças faziam bolinhas de cada cor para guarda-las em um pote de margarina. Os livros de história não eram completos: tinham poucas paginas alguns sem capa e outros somente com a capa, sem a história. No armário de professora ficavam guardados alguns jogos de encaixe, de quebra-cabeça que as vezes eram disponibilizados às crianças.

Nas atividades que envolviam pintura os lápis de cor não eram o suficiente para atender as crianças: nos momentos de utilizá-los a professora distribuía algumas unidades para cada mesa e as crianças eram orientadas para cuidar e não quebrar a ponta, pois tamanha era a má qualidade do material que ao aponta-los com apontador eles simplesmente se esfurelavam, a professora utilizava então um estilete que ficava guardado no armário.

Estes momentos aconteciam até por volta das 15h, quando as crianças eram conduzidas até o banheiro para a higienização das mãos e realização do lanche que era servido na sala de aula. Após o lanche as crianças eram conduzidas novamente até o banheiro para higienização das mãos e dos dentes. Após este momento, algumas vezes elas iam direto para a pracinha, ou retornavam para a sala de aula para receber algumas orientações sobre o comportamento na pracinha, ou ainda, quando alguma criança não havia se comportado adequadamente durante as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, esta impossibilitada de frequentar a pracinha.

Percebemos que neste contexto há um regramento das brincadeiras por parte da professora. Perguntamos para esta professora como ela compreendia a organização desta escola em relação às outras em que ela já trabalhou, a sua resposta nos ajuda a compreender determinadas compreensões e atitudes frente ao trabalho com estas crianças: *“Acredito que tenha que ser diferente sim, não sei se é pelo fato de eu estar meu primeiro ano aqui que eu não consegui me inteirar muito dessa diferença de escola do campo, escola da cidade e tal, mas se eu no caso ficar aqui, a gente vai fazer um trabalho bem diferente no próximo ano, com certeza”*(Professora, 2012).

Essa clareza da professora no que se refere a sua inexperiência com o contexto no qual atua nos faz pensar sobre a organização desta modalidade de ensino. As professoras são designadas ou optam por atuar em determinada escola ou com determinada turma sem que haja sequer uma preparação pedagógica para a mudança do contexto de atuação.

Dentro deste contexto, que demandava a problematização das condições de trabalho com as crianças, destaca-se o pouco tempo para brincar, uma dimensão fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas. A partir do quadro a seguir é possível visualizar como se configura o brincar na escola em questão:

<b>Quadro 16 - O brincar na EMEI Boca do Monte</b>				
<b>Espaços para brincar</b>	<b>Onde brincavam</b>	<b>Quando brincavam</b>	<b>De que brincavam</b>	<b>Papel do Adulto<sup>41</sup></b>
Todos os espaços da escola podem ser espaços de brincar: pátio externo, pracinha, sala de aula, refeitório, sala de dormir, pátio interno. Este brincar pode ser espontâneo das crianças ou sugerido pela professora ou outro adulto que esteja com elas.	Pracinha	Todos os dias após as 15h 30min até as 16h ou 16h20min	Com os brinquedos da pracinha; de vendedor de alimentos; de fazer comidinha; de <i>tupique</i> , de mamãe e filhinho; criavam histórias em cima de uma árvore.	Geralmente ficava observando e se necessário interferia em algum conflito; as vezes balançava as crianças e as ajudava a subir em árvores.
	Sala de aula (geralmente sem brinquedos, as coisas aconteciam apenas verbalmente)	Quando a professora organizava alguma brincadeira ou durante as atividades de modo espontâneo	De pega-pega; de falar ao telefone; de ser amigo; de ser filhinho/a.	Orientar a condução das atividades “pedagógicas <sup>42</sup> ”.
	Pátio externo (poucas vezes)	Quando a professora organizava atividades.	De bola, de pega-pega, ovo-choco, contar	Dava as orientações de como a atividade

<sup>41</sup> Este adulto nem sempre era a professora da turma, as vezes era a diretora ou a funcionária da escola.

<sup>42</sup> O termo está entre aspas por que é compreendido de modo reduzido, mas adiante será elaborada uma reflexão sobre este aspecto.

			histórias.	deveria ser realizada e participava das mesmas.
--	--	--	------------	---

A partir deste quadro, observamos que as crianças têm aproximadamente uma hora por dia para brincar, em um período de aproximadamente três horas e meia de atividades na escola. Nesta organização do trabalho pedagógico diário “deixa-se” um tempo para as crianças brincarem, sendo que isto não é o foco do trabalho. Desse modo, brincar não é compreendido como a atividade principal da criança.

Retomando o contexto descrito no início deste parágrafo pode-se observar dois momentos bem distintos na organização do trabalho com as crianças: o que chamamos de “pedagógico”, compreendido como o momento em que a criança está sentada à mesa produzindo algo e o que chamamos de “brinquedológico”, compreendido como o momento em que a criança está brincando. Estes dois momentos não deveriam estar articulados? O brincar não deveria ser o foco de todo o momento pedagógico? Estas são questões bem delicadas, e nos fazem pensar sobre o espaço do brincar nas Escolas de Educação Infantil.

O brincar na Educação Infantil não deveria configurar-se como um dos momentos do dia – o brinquedológico, mas sim ser de fato a atividade principal das crianças, e a partir dela é que o adulto ou as próprias crianças poderiam mediar as situações e criar novos desafios para as situações vivenciadas.

Ao retomarmos o quadro das brincadeiras é possível observar que não havia uma variedade ampla de brincadeiras desenvolvidas. Isso por que, em todos os registros fílmicos não se observa a criação de campos interativos que estimulem o avanço nas brincadeiras, não aparecem situações em que houvesse um estímulo para ampliar o repertório de uso dos materiais ou espaços disponíveis; por exemplo, as crianças tinham sempre os mesmos brinquedos e não eram desafiadas a dar novos sentidos a eles, assim o artefato brinquedo exercia sempre as mesmas funções nas brincadeiras. Percebeu-se uma ausência das mediações pedagógicas durante as brincadeiras.

Neste sentido, a professora, ao observar e registrar diariamente os temas das brincadeiras, suas motivações, a forma como o espaço, os objetos e os brinquedos são utilizados poderia planejar e replanejar diariamente as atividades a serem desenvolvidas com as crianças (Wajskop, 1995). Isso por que, a escola de educação infantil diz-se exercer uma função diferente da do contexto familiar, mas se na escola as crianças fazem as mesmas coisas que fazem em casa, por que frequentar a escola então?

Esta é uma das questões que marcam a complexidade do trabalho na educação infantil. Por mais que se compreenda esta etapa da educação como a que é desenvolvida em espaço institucionais não domésticos com o objetivo de cuidar e educar (Brasil, 2010), é difícil de ver na prática a educação infantil acontecendo como

potencializadora das interações entre as crianças de diferente e de mesma idade e que lhe permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, do seu entorno e de si mesmas (SANTOS, 2012, p.47).

Para que de fato o trabalho institucionalizado com crianças pequenas possa ser diferente daquele desenvolvido em casa, é preciso que as crianças tenham acesso a materiais de boa qualidade e em quantidade (livros, massa de modela, lápis de cor, jogos, brinquedos, etc...), para que possam variar as suas explorações. Porém não basta termos somente materiais e estrutura de qualidade, é preciso profissionais qualificados, que sejam capazes de desenvolver ações de mediação, desafio e estímulo às crianças.

## **4.2. E quando se brinca...**

É evidente que o brincar não é compreendido como a atividade principal da criança neste contexto de pesquisa. Isso nos ajuda a compreender o significado de determinadas ações e falas das crianças durante seus momentos de brincadeira, os quais nos permitem fazer algumas considerações a cerca das significações que as situações vivenciadas na escola têm para as crianças.

A seguir serão apresentados recortes das cenas produzidas durante o período de convívio com as crianças na escola, aos quais denominamos *episódios de análise*. Após a transcrição do fragmento desejado, selecionamos alguns momentos, pausamos o vídeo e utilizamos o recurso “Print Scrim” do computador para “congelar” a cena e transforma-la em imagem, a qual estará apresentada abaixo da transcrição<sup>43</sup>. Depois deste procedimento destacamos os fatores relevantes para a análise.

### **4.2.1. Episódio 3: Bolo de chocolate**

---

<sup>43</sup> Alguns episódios de análise não contem imagens, porque foram organizados a partir dos registros do diário de campo (de acordo com a metodologia da pesquisa, nem todos os momentos foram filmados), outros não tiveram sua origem nas situações de jogo protagonizado, mas fazem parte dos episódios de análise dada a sua relevância para o contexto de trabalho na educação infantil.



Este episódio é coposto por dois recortes de cenas de situações de jogo protagonizado que aconteceram na Pracinha da escola. No primeiro, duas crianças estavam sentadas brincando com potes e colheres, eu (P) me aproximei com a filmadora e perguntei de que estavam brincando, no segundo aparece um grupo de crianças brincando e uma interação comigo.

1º recorte

(P)- De quê vocês estão brincando?

(C1)- De bolo.

(P) – De bolo?

(C1)- Haham

(P)- E de que é este bolo?

(C1) – De chocolate.

(P) – Hummm!!! E tu me dá um pedaço do teu bolo depois?

(C1) – Dou, então deixa eu fazer.

Neste momento C1 pega uma colher e enche um pote pequeno com areia.



Me dirijo a C2.

(P) – E tu também estás fazendo bolo?

C2 Acena afirmativamente com a cabeça.

(P) – De que é este bolo?

(C2)- Esses dois são de chocolate (enquanto responde C2 enche seus potes de areia com o auxílio de uma colher).



2º recorte

A C1 retorna aos brinquedos com um carrinho que um dos seus colegas havia pegado para brincar, a questiono:

(P) - O que é que tu vais fazer com este carrinho?

(C1) - Bolos de chocolate.



Quadro 17 – Cena de análise

A partir deste episódio e do acompanhamento das brincadeiras de jogo protagonizado das crianças é possível observar que elas brincam sempre das mesmas coisas e nos mesmos lugares, representando as mesmas cenas próximo a casinha de madeira. Sendo assim, destacamos como fator relevante para análise as limitações das brincadeiras das crianças.

O que caracteriza as ações infantis e as difere de qualquer outra atividade desenvolvida pelo ser humano são as situações imaginárias que a criança cria ao manipular diferentes objetos e movimentar-se em uma situação (Vygotski, 1988, 2009). A situação imaginária envolve crianças maiores de três anos de idade. Isso porque nas menores, as ações são determinadas pelos objetos que elas manipulam, sendo ações imediatas, ou seja, nessa fase do desenvolvimento a criança está explorando e conhecendo o mundo ao seu redor, nesse sentido ela explora todas as possibilidades dos objetos. Uma xícara, por exemplo, pode agora estar servindo de recipiente para guardar coisas, mais tarde ser um instrumento musical (ao bater e descobrir que faz um som), ou ainda a sua alça serve para ser presa a um cordão e a xícara transforma-se em um carrinho. Nesse sentido Elkonin (1998) complementa que

Durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras. (...) Essa é, primordialmente, uma atividade com os objetos em que se aprendem ações planejadas pela sociedade, e uma “exploração”<sup>44</sup>, na qual a criança busca o novo nos objetos (ELKONIN, 1998, p.215).

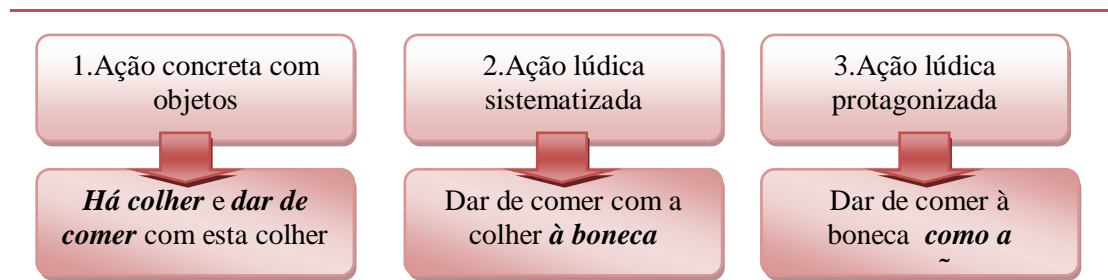
Então, somente depois de ter-se explorado todas as possibilidades do objeto e com o auxílio das observações do mundo real, é que a criança vai atribuindo o real significado às coisas, ou seja, a criança aprende as ações planejadas pela sociedade. Neste momento a xícara

<sup>44</sup> O autor explica que o termo encontra-se entre aspas para sublinhar que se trata de uma atividade singular, puramente infantil.

pode numa brincadeira servir chá, na outra café e depois leite, mas ela exerce a sua função real como a cultura a concebe e é a criança que determina a sua utilização na brincadeira, perante uma situação imaginária. Sendo assim, a situação imaginária caracteriza-se como a “primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vygotski, 1988, p. 117).

Desse modo, jogo protagonizado é compreendido aqui como sendo as situações em que a criança é protagonista de uma situação imaginária (Elkonin, 1998). Define-se por situação imaginária como uma característica definidora do brinquedo, é quando coincidem situações de brinquedo com realidade, ela envolve crianças maiores de três anos de idade porque nesse período as suas ações já não são mais restritas ao objetos (como no exemplo das xícaras, citado anteriormente). Essas ações trazem elementos da vida real e operam com a substituição de significados dos objetos. Quanto a protagonização da criança entende-se que nas situações imaginárias que é ela mesma quem conduz a ordem e o desenvolvimento da brincadeira, a criança, é o sujeito da ação.

Através do esquema abaixo é possível visualizar esses elementos, através do processo pelo qual a criança passa até chegar ao momento em que o jogo protagonizado acontece:



Quadro 18 - A partir de Elkonin (1998). Processo de criação das ações lúdicas protagonizadas.

Num primeiro momento as ações da criança restringem-se ao objeto: primeiro explorando-o e depois agindo sobre ele com base no seu sentido real. Após, ainda no que os autores definem como primeira infância, a ação torna-se lúdica porque outro elemento faz parte dessa ação, neste caso a boneca à quem a ação é direcionada, nesse momento começam as premissas do jogo protagonizado. No início do que é considerado a segunda infância, dos quatro a seis anos, a criança começa a protagonizar as ações lúdicas: ela atribui a si e/ou aos outros os papéis que serão desempenhados durante a brincadeira e que servirão de guia ao seu comportamento porém a criança não os representa fielmente, esses papéis geralmente são fundamentados nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas com que a criança convive. Desse modo, o jogo protagonizado não pode ser considerado algo separado da vida real, uma vez que essa constitui-se um ponto de partida para a construção desses jogos.

Aqui, damos especial atenção às situações de jogo protagonizado que desenvolvem-se principalmente na idade pré-escolar. De acordo com Elkonin (1998) esse jogo desenvolve-se intensamente nessa fase do desenvolvimento, e pode ser identificado quando

- insere-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- aparece a comparação de suas ações com as dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto (ELKONIN, 1998, p.230 – 231).

Nesse sentido é possível compreender que o jogo protagonizado não é uma invenção das crianças, mas uma *reconstituição original da realidade vivida* (ELKONIN, 1998, p.315), que serve de ponto de partida para que a criança reelabore e (re) signifique essas vivências. Assim, durante as situações de jogo protagonizado a criança reelabora aquilo que já sabe a partir das suas experiências.

Retomando o ciclo da atividade criadora, podemos dizer que a inspiração para a realização do jogo protagonizado encontra-se na esfera das experiências. As experiências variam de acordo com o tempo e condições sociais em que a criança se encontra, ela assume o papel de adulto que é organicamente ligado a ela, e isso constitui a unidade do jogo (Elkonin, 1998). Nesse sentido, a criança traz para as situações de jogo protagonizado a esfera das atividades humanas e as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

É importante que neste tipo de jogo sejam distinguidos dois aspectos: o tema e o conteúdo (Elkonin, 1998). O tema configura-se como sendo a realidade reconstituída pela criança, que geralmente refletem as condições concretas de vida das crianças, que no episódio em questão relaciona-se com a culinária, o fazer bolos. Já o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho, o conteúdo do jogo, revela o grau de profundidade da criança nas atividades dos adultos, neste caso, a especificidade de os bolos serem de chocolate.

Essa retomada teórica se fez necessária para compreendermos o porquê de tantas brincadeiras repetidas: de fazer bolos de chocolate. Nesse sentido pode-se inferir que esta culinária é muito presente no cotidiano das crianças. Mas qual é o papel da escola mediante a repetição das brincadeiras? E mediante ao contexto sócio-cultural das crianças?

Compreendemos que o papel da escola e principalmente da escola de educação infantil é inserir as crianças no que foi historicamente produzido, promovendo ao máximo o seu desenvolvimento humano, respeitando os limites e o tempo de cada criança. A partir da compreensão de que a escola é o local da cultura mais elaborada

a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil (MELLO & FARIA, 2010, p.55).

As autoras em questão realizaram uma pesquisa com crianças de cinco anos de idade e observaram as atividades das mesmas na escola. O destaque foi dado para as brincadeiras com jogos de encaixe, com eles as crianças organizavam, sempre, construções simples, sem muito grau de complexidade. A medida que as professoras mediadoras observavam as construções das crianças, desafiavam-se a conhecer e a estimular as crianças a criar novas construções, aumentando o grau de complexidade. O resultado final foi de que o acesso à cultura mais elaborada, pela criança, contribui para desafiar o pensamento e a imaginação das crianças.

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias (MELLO; FARIA, 2010, p.65).

O destaque que as autoras apresentam se faz pertinente a medida que reconhecemos legalmente a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e como tal, tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Desenvolvimento este que precisa estar vinculado à escuta das crianças e aos seus diferentes modos de expressão, articulando assim as vivencia cotidianas com a cultura mais elaborada. Não falamos aqui das aprendizagens conteudistas, mas das aprendizagens para a vida: saber compartilhar, respeitar, valorizar, ouvir, etc...

Desse modo, percebemos que as situações vivenciadas pelas crianças da EMEI Boca do Monte não são, mas poderiam ser potencializadas, e vistas de uma esfera mais complexa da atividade humana.

#### 4.2.2. Episódio 1:Alô!!!

Este episódio de análise é composto por duas cenas, a primeira de jogo protagonizado e segunda que mostra as crianças protagonizando as suas ações:

Cena 1: Em um dos dias observados as crianças estavam sentadas ao redor das mesas, a professora distribuía alguns desenhos para serem pintados, junto com eles disponibilizava os lápis de cor, dentro de um vidro grande de café (que servia para guardá-los). Enquanto todas as crianças realizavam a pintura dois meninos, sentados ao fundo da sala de aula, estavam brincado, então a imagem foi aproximada e capturamos a cena descrita a seguir:

Um deles estava com a mão fechada junto ao ouvido (M.1), fazendo de conta que era um telefone:

M.1- Alô tu *dexa* eu brincá? (neste momento a professora se aproxima e fala alguma coisa, ele se abaixa junto à folha e começa a pintar. No mesmo momento o outro diz:

M.2 – Alô, Alô, Alô...

M.1 – pinta por 3 segundos, pega a tampa do vidro de lápis de cor, coloca no ouvido e começa a falar sem emitir sons, gesticulando com a boca, mexendo a cabeça e os olhos (não se pode compreender a sua fala devido a interferência dos ruídos da sala de aula), esse momento tem aproximadamente 15s.



Quadro 19 – Cena de análise  
Fonte – Arquivo pessoal de Löffler (2012)

Cena 2. Esta cena aconteceu enquanto os materiais de uma atividade eram guardados pela professora (P) e as crianças (C) movimentavam-se aleatoriamente pelo espaço da sala de aula.

(P)- Tem gente que vai ficar sentado aqui dentro hoje e não vai ter pracinha!  
(Cs) – Pracinha, oba!!! (muitas delas foram em direção à janela para olhar a pracinha).  
(C1) – E eu profe, vou ter pracinha?  
(P) – Não sei...  
As crianças são organizadas para a realização da brincadeira de “Passar o anel”.



Quadro 20 – Cena de análise

Fonte – Arquivo pessoal de Löffler (2012)

Ao observar as cenas, muitos aspectos podem ser identificados e pensados. Neste contexto, o foco proposto não era o brincar, mas sim cumprir uma tarefa, as crianças, ao trazerem uma situação de jogo protagonizado para um momento de tarefa subvertem esta ordem mostrando a necessidade e outra coisa: de brincar. A partir disso o fator relevante para a análise está na capacidade de transgressão das crianças e na criação de estratégias de resistência a partir do que é determinado pelo adulto.

Tendo a Pedagogia da Infância como uma das bases teóricas deste trabalho, cujos princípios estão na escuta das crianças e no reconhecimento das mesmas como protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem, nos surge uma questão: quem escuta as crianças nesta escola?

Observamos nas cenas em questão que as crianças encontram maneiras de fazer-se ouvir. Ao brincar de telefone ou movimentar-se constantemente em direção a janela para olhar a pracinha elas pedem uma outra organização do trabalho pedagógico, um organização que dê conta das suas necessidades de brincar, ao mesmo tempo em que reivindicam o seu lugar de atores sociais, protagonistas do processo de escolarização. Isso porque, percebemos uma organização pedagógica adultocêntrica, planejada e executada pela professora, a qual que não é desafiadora para as crianças.

Esta relação nos permite destacar a existência de dois tempos dentro da escola, o tempo do adulto e o tempo das crianças (Ferreira, 2002). O tempo do adulto é heterogêneo e

explicita uma relação vertical e hierárquica que exerce um controle e uma autoridade sobre o grupo social. O tempo das crianças, caracterizado pelos momentos de brincar, são marcados pelas suas iniciativas, ele é maior horizontalmente e menos hierarquizado. As crianças tem um “papel ativo na tomada de decisões e na condução das acções, na gestão, manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupos” (FERREIRA, p.137, 2002).

Percebemos que não há um reconhecimento, por parte da professora, do tempo das crianças. Por outro lado as crianças elaboram estratégias para usar o seu tempo no tempo da professora. Quando elas organizam-se para brincar no momento em que a professora define o que irá acontecer e conduz este tempo, o qual não parece estar sendo significativo para os pequenos, as crianças nos mostram que o seu tempo, o de brincar é mais importante. Por que então não aliamos estes dois tempo? O que nos impede de organizarmos uma pratica pedagógica entrada no tempo das crianças?

#### 4.2.3. Episódio 2: Mas eu não consigo...

O episódio descrito a seguir é uma sequência do episódio 1, como observamos anteriormente as crianças faziam uma atividade de pintura e M2 tinha em suas mãos uma ficha verde. Durante todas as atividades de produção de trabalhos em folhas (ofício A4) as crianças ganhavam estas fichas com o seu nome escrito, que deveria ser copiado no trabalho.

É possível observar que M2 tem uma ficha verde nas mãos. Nesta ficha está escrito o seu nome que deve ser copiado no seu trabalho. Esta criança oscila entre brincar de telefone e deter-se a copiar o seu nome no trabalho. Na imagem acima, enquanto a professora observava M2 que insistia em brincar de telefone, M1 dizia “Profe, eu não consigo fazer profe ...” A professora se retira com alguns materiais nos braços (trabalhos das crianças em folhas de ofício e lápis de cor). Neste momento a imagem é ampliada e pode-se observar que M1 é a única criança que permanece com a atividade do desenho e a ficha para copiar o nome. Alguns segundos depois a professora solicita que os materiais sejam guardados, e uma das meninas retira os lápis de cor de perto de M1 e a professora aproxima-se dele, retira sua folha e escreva seu nome.







Quadro 21 – Cena de análise

(...)

As crianças estavam finalizando uma tarefa da aula anterior que consistia em pintar os desenhos, recortar as palavras e colar abaixo do referido desenho. Uma das crianças veio até mim e disse “Eu já sei soletrar ‘bala’, quer ver?”, eu disse que sim e ele continuou “Bala é B, A, L e A. E eu também sei bola, que é B, O, L e A”. perguntei então se ele saberia soletrar ‘boca’, me disse que não; então tentei outra, ‘dedo’, e ele também não soube soletrar.

Observei nas tarefas já realizadas e expostas na parede e na que as crianças estavam concluindo que haviam figuras das palavras soletradas por esta criança.

(...)

Diário de campo, 09/11/2012

A seguir se encontram tarefas semelhantes às desenvolvidas pelas crianças

05 DE NOVEMBRO - DIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

**RECORTE E COLE**

RECORTE E COLE OS NOMES DAS FIGURAS.

GIRASSOL	MOTO	MARGARIDA
MAÇA	MELANCIA	TREM
CAMINHÃO	MAMÃO	ROSA

(dedinho, bebida, balão, bigode, bala, boneca, cocada, cabide, baía, bicada.)

Quadro 22 - Excerto do Diário de Campo

Na cena descrita, todas as crianças estão fazendo outras tarefas, porque já concluíram seu desenho e a cópia do nome. Destacamos como fator relevante para a análise dois aspectos: o trabalho com modelos – de desenho e de escrita – e a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil, aspecto este no qual a criança é protagonista da sua ação.

No episódio em questão, observamos que muitas das tarefas destinadas as crianças são pautadas no uso de modelos: de desenhos e de escrita. A criança precisa destes modelos? Qual é o objetivo da utilização de modelos na Educação Infantil?

Já vimos anteriormente que a atividade humana é criadora, e que a base para essa criação são as experiências anteriores e a memória, que posteriormente são recombinações com as novas experiências originando algo novo.

A partir disso percebe-se a relevância da disponibilidade de modelos para as produções das crianças, pois eles ajudariam a compor o repertório de experiências das crianças. O grande problema é quando as práticas pedagógicas limitam-se ao uso de modelos, não permitindo e desafiando as crianças a desenvolver a sua capacidade de criação, ou quando aos modelos não fazem relação com o cotidiano das crianças. Os desenhos disponibilizados às crianças nem sempre são relacionados com o contexto de vida delas ou com outros contextos sociais, pois a partir disso poderiam explorar e conhecer diferentes formas de ser, estar e agir no mundo. Porém, neste âmbito percebemos que as crianças tem suas atividades limitadas a reprodução de tarefas.

Não há como falar em leitura e escrita na educação infantil sem falar de brincar e desenhar. A brincadeira, como já foi mencionada, é a principal atividade da criança em idade pré-escolar, e também o modo como ela interage e se apropria do que foi historicamente produzido no contexto social em que está inserida. Desse modo, tanto o brincar quanto o desenhar são fatores culturais, pois os aprendemos à medida que nos relacionamos com o outro.

A linguagem escrita tem suas origens no aparecimento do gesto como um signo visual para a criança (Vygotski, 2007). Neste período inicial da construção do desenho as crianças tendem a representar com o seu corpo aquilo que irão desenhar, por exemplo, ao ser solicitada para desenhar uma lata, primeiro ela realiza o movimento de “redondo” e depois registra este movimento no papel, registrando então uma propriedade do objeto e não o objeto em si. Estes gestos realizados pelas crianças constituem a primeira representação de significados para a criança.

Num segundo momento, em que o gesto é relacionado com a linguagem escrita, temos o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo (Vygotski, 2007). Estas características são observáveis quando as crianças atribuem diferentes sentidos ao mesmo objeto, dependendo do uso que ela faz dele na brincadeira. Aqui, a criança já nomeia os objetos nos seus desenhos e indica que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2007, p. 74).

A partir destas colocações é possível elaborar um quadro no qual podemos identificar estas características em crianças menores e maiores:

Crianças menores	Crianças maiores
- compreende a função representativa de uma construção com brinquedos.	- dá nome as suas criações antes mesmo de começar a construí-las.
-ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho.	-já demonstra compreensão do significado do seu desenho (a compreensão total de dará por volta dos 7 anos de idade).

Quadro 23 – O papel do brincar e do desenho na construção da escrita

A partir deste quadro, pode-se perceber que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e é habitual na criança. Isso por que a criança ao experiência diferentes formas de brincar e se expressar através de gestos e fala pode elaborar uma organização sobre as coisas ao seu redor. Posterior a isso, ela estará pronta para registrar estas organizações de outros modos: primeiro com o desenho e depois com a escrita.

A representação gráfica do mundo pelo desenho acontece com o desenvolvimento de quatro estágios (Vygotski, 2009):

1- Desenhos de esquema ou de “raio x”: quando a criança desenha elementos soltos, os faz de modo esquemático. Os desenhos desta fase são de memória, a criança desenha aquilo que sabe, que conhece e não elaborações sobre aquilo, isso por que ainda não está num estágio de desenvolvimento que lhe permita organizar elaborações; é comum nesta fase vermos desenhos da figura humana vestida e sob a roupa são traçadas as pernas;

2- Surgimento da forma e da linha: aqui começa a haver uma inter-relação entre as coisas desenhadas e uma verossimilhança com o real;

3- Representação verossímil: as crianças fazem seus desenhos sobre o plano, os representando de forma verossímil e real;

4- Representação plástica: partes isoladas do objeto são representadas em relevo, os desenhos são em perspectiva e transmite-se o movimento e mais ou menos a impressão plástica que se tem do objeto.

A compreensão de que o desenho é uma representação do mundo, não se limita a representação dos objetos, mas também da fala. Compreender que a fala também pode ser desenhada é, pedagogicamente, o início da aquisição e desenvolvimento do processo de leitura e escrita, para este processo, existem diferentes métodos, de diferentes escolas que estudam a aquisição da linguagem escrita, porém o fundamental é que esta passagem ocorra de um modo natural, que seja uma descoberta da criança.

Assim, a linguagem escrita é diferente de desenhar letras e construir palavras. Isso por que desenhar letras e formar palavras configura-se o que comumente se denomina “escrita mecânica”, reduzindo a aquisição da linguagem escrita a aquisição de uma habilidade motora. A linguagem escrita vai, além disso, ela é composta por um sistema de signos cuja dominação é um ponto crítico no desenvolvimento da criança, “é um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades gerais” (VYGOTSKI, 2007, p.126), a leitura e escrita são uma atividade cultural complexa e sua aquisição não deve ser mecânica, mas significativa para a criança.

A concepção de aquisição da língua escrita, pautada na Teoria Histórico Cultural não se opõe a aquisição desta linguagem na pré-escola, desde que a escrita se configure como algo necessário a criança. Como vimos, a escrita é o resultado da exploração de diferentes modos de representação: a brincadeira e o desenho, portanto, a criança será capaz de compreender e reconhecer os usos da escrita a medida que estas duas dimensões forem amplamente exploradas.

No episódio em questão as crianças recebem fichas para copiar o seu nome, o que de um certo modo pode auxiliar no desenvolvimento da escrita, mas antes disso, será as dimensões do brincar e do desenhar foram suficientemente exploradas? Será que a linguagem escrita é algo necessário a estas crianças? As crianças tiveram a oportunidade de criar as suas hipóteses sobre a escrita?

Ao retomarmos o argumento da criança de que “eu não consigo” concluímos que neste contexto a linguagem escrita está limitada a ser uma atividade mecânica. Isso porque as crianças não tiveram a oportunidade de criar suas hipóteses sobre a escrita e nem de explorar suficientemente as dimensões do brincar e do desenhar, pois estas dimensões não são compreendidas como atividades principais das crianças.

Estas crianças até poderão ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sabendo escrever seu nome e algumas palavras, mas lhes faltará saber o sentido e o significado deste código, e certamente as criações realizadas nas brincadeiras e nos desenhos farão falta, pois elas terão uma escrita limitada, meramente reprodutiva.

## Capítulo 5

(IN)

CONCLUSÕES

## (IN) CONCLUSÕES...

Um trabalho de pesquisa que se faz aos poucos, foram tantas indas e vindas até chegarmos a algumas conclusões e tantas outras (in)conclusões. As conclusões nos deixam certas já as (in)conclusões nos mostram que ainda temos muito por fazer... Gostaríamos de saber *quais eram as significações das crianças sobre a escola*, neste sentido as tínhamos como parceiras deste estudo.

Ter as crianças como parceiras deste estudo foi extremamente significativo. Isso nos exigiu um aprimoramento da capacidade de escuta dos pequenos, pois muitas das significações apresentadas nos capítulos anteriores não nos foram dadas, foram sim, percebidas e sentidas após muitos dias de convívio com as crianças e da reprise dos registros fílmicos. Nesse sentido, pesquisar com crianças exige do pesquisador uma postura de seriedade, comprometimento, dedicação e muita paciência, pois tudo depende das crianças, e tudo começa quando elas permitem que você faça parte do seu grupo.

As crianças deste estudo trouxeram muito do seu cotidiano para as situações lúdicas que presenciamos. Sabemos que afirmar isso tem implicações, afinal de contas não acompanhamos todo o cotidiano das crianças. Porém, sabemos que algumas questões trazidas pelos pequenos têm origens nas suas vivências, as quais podemos constatar a partir das visitas a Vila Boca do Monte e o acompanhamento do trajeto realizado pelo transporte escolar, as quais foram de extrema importância para compreendermos alguns dos aspectos apresentados pelas crianças.

Conforme o descrito no texto de introdução da dissertação, a pesquisa teve quatro conceitos norteadores (educação, brincar, educação do campo e crianças), os quais tiveram alguns desdobramentos, nos permitindo uma análise mais aprofundada dos mesmos em relação ao contexto da pesquisa. Finalizando o período da produção dos dados, que foi de 16 de novembro de 2011 a 10 de dezembro de 2012, retomamos estes conceitos e seus desdobramentos para olharmos as cenas que foram produzidas, das quais algumas foram descritas anteriormente. Este exercício nos foi possível, a medida que cruzamos os conceitos entre si e procuramos destacar o que as crianças, nas suas brincadeiras, nos sinalizaram a respeito das significações que elas construíram a respeito desta escola<sup>45</sup>.

A educação, de um modo geral, tem como finalidade promover o desenvolvimento pleno dos educandos. Dentro deste contexto, insere-se a educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade articular as experiências e os saberes das crianças com o que foi produzido historicamente, ou seja, nesta etapa da escolarização, a

---

<sup>45</sup> Ver Anexo C

construção do conhecimento se dá, prioritariamente, a partir do contexto de vida das crianças, do reconhecimento de si e de si no mundo. Portanto, ouvir as crianças torna-se extremamente necessário para a construção da prática pedagógica da Educação Infantil.

Mas que escuta é essa? Nesta pesquisa optamos pela escuta através da atividade principal da criança, o brincar. Percebemos que as crianças nos disseram muito sobre o seu contexto escolar, nos mobilizando inclusive a alterar as questões de pesquisa. Mostraram-nos querer outra forma de organização do trabalho pedagógico, uma organização que priorize o seu brincar e que ouça as suas vozes. Vozes estas, de uma infância diferente daquela que habitualmente aparece nos estudos, vozes de uma infância do campo.

Conhecer o que significa realmente o *do campo* e como as políticas públicas orientam esta modalidade de ensino gerou em nós outra questão: para que campo esta política está organizada? Para quais crianças? Percebemos que nas políticas públicas para a educação do campo predomina uma compreensão de que o campo é um lugar no qual predominam as atividades agrícolas e que os sujeitos deste campo dependem destas atividades de sustento. Porém, no contexto desta pesquisa a definição de “campo” não se adequou as definições políticas vigentes, pois configura-se muito mais como um local de residência uma vez que as atividades de subsistência acontecem num contexto urbano. Nesse sentido, persiste a dicotomia campo-rural e cidade-urbano como organizações sociais e econômicas distintas, o que nos preocupa, uma vez que a Política Nacional para a educação do Campo é algo recente e que está em processo de construção, portanto, torna-se essencial a produção de uma Política a partir dos reais contexto de organização social e econômica dos sujeitos para quem ela está sendo pensada.

Já a educação do campo, como uma modalidade educacional pode ter seus princípios aplicados nas demais modalidades de ensino. Isso porque, reconhecer o sujeito como protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem e ter como base o contexto sociocultural deste sujeito para a organização das práticas pedagógicas, são aspectos fundamentais para a formação humana. A educação do campo, além da formação humana, se dá num contexto mais amplo, pois ela trabalha com a perspectiva de que a formação do sujeito seja vinculada a um projeto de vida, um projeto de sociedade. Portanto educar significa permitir que os sujeitos desenvolvam-se criticamente no contexto ao qual pertencem, que os sujeitos exercitem um constante ir e vir entre o local e o global, pensando e problematizando as suas situações de vida.

Dentro destas dimensões, localizamos as crianças da EMEI Boca do Monte e as significações que elas atribuem a este lugar. Um lugar que é ponto de encontro de diferentes



gerações e diferentes contextos de vida, e que ainda não reconhece as suas crianças enquanto protagonistas da sua aprendizagem.

As crianças nos mostraram que neste lugar é possível brincar, mesmo com uma organização pedagógica que não reconhece a essencialidade deste processo na formação humana das crianças. Com isso, cristaliza-se uma certeza, a de que as crianças “moldam-se” aos padrões exigentes, mas mesmo assim subvertem as ordens para dizer a sua palavra. Observamos isso nos registros abaixo:

Há dias venho observando que as crianças possuem certa resistência em ficar sentadas para realizar os trabalhos propostos pela professora, geralmente pintura de desenhos ou desenhos livres, pois elas levantam-se a todo o momento, entrando e saindo da sala de aula a todo o momento, indo conversar com a diretora, com a cozinheira e até mesmo dando uma voltinha no pátio e retornando. Às vezes eu acho que a professora sente-se mal em eu estar ali presenciando esta movimentação, a qual eu acho bem interessante, pois hoje ela me disse “Eu já não sei mais o que fazer, eles não me pedem para sair, não param, lá na outra escola não é assim, eles tem que aprender a pedir, saber que é preciso ficar sentado para trabalhar, acho que isso vem da vida deles, que fazem tudo a hora que querem. Não entendo o que a outra professora trabalhou no ano passado, pois eles já deveriam ficar sentados, saber pintar dentro da linha. No ano que vem eles vão lá para a outra escola, a dos grandes, não sei como vai ser<sup>46,</sup> (...)”

Diário de Campo 12/03/2012

(...) as crianças agora já ficam sentadas, fazem os seus desenhos, e às vezes jogos, lancham e depois vão para a pracinha, é uma rotina que já está fixada.

Diário de Campo 24/05/2012<sup>47</sup>

Quadro 24 - Excerto do Diário de Campo

Por mais que as crianças tenham se adequadado aos padrões exigidos, elas não deixaram de manifestar o seu desejo por outras coisas. Isso se evidenciou na análise do Episódio 1 (ver pg. 92), quando as crianças manifestam as suas vontades de brincar.

A partir destes registros e das possíveis análises realizadas percebemos que as crianças mostravam querer outras coisas quando brincavam. No brincar de modo espontâneo, seja ele durante o tempo proposto pela professora ou durante o tempo das crianças (Ferreira, 2002), as crianças expunham outras necessidades: a de ter mais tempo para brincar e de haver um

<sup>46</sup> Na localidade da Boca do Monte tem uma escola de Ensino Fundamental e no Passo da Ferreira tem outra, geralmente de acordo com a proximidade as crianças seguem seus estudos nestas escolas.

<sup>47</sup> No capítulo referente a análise dos dados esse registro será discutido com mais aprofundamento, visto que o destaque daqui é o contexto da pesquisa.

brincar que as desafiasse a crescer no seu desenvolvimento. Brincar todos os dias da mesma coisa, no mesmo lugar e com os mesmos brinquedos é frustrante para as crianças.

Também sentimos falta da presença do professor enquanto um mediador do processo de brincar, do professor enquanto aquele que desafia os pequenos a ir além, mas ir além de um modo significativo para as crianças, pois elas vivem a escola da infância de um modo diferente daquele que a professora propõe.

Nesse sentido, observar e mediar os momentos de brincadeira proporciona ganhos, tanto para as crianças quanto às professoras. Às crianças, porque ao serem ouvidas, tornam-se protagonistas do processo de ensino aprendizagem e têm a possibilidade de viver uma escola que lhes seja significativa. Às professoras, porque, escutar as crianças e considerá-las protagonistas deste processo, articulando suas experiências de vida com a cultura mais elaborada, estaria de fato desempenhando o papel da educação infantil na vida destas crianças, vinculado a uma formação integral.

A escola da infância não é o lugar de viver o “não ser” ou do “vir a ser”, é sim o lugar de viver o que se é, o real. Ao longo da pesquisa percebemos que os adultos e principalmente as crianças, sentem dificuldade de relacionarem-se e movimentarem-se num espaço que não é o seu. As crianças ao precisar adequar-se a um determinado modelo de existência, são desvalorizadas enquanto sujeitos de experiência, é a escola é o único lugar em que possam aprender, ou seja, a escola veicula a ideia de ser a detentora dos saberes.

É preocupante saber que em um lugar tão cheio de possibilidades para aprender e de crianças protagonistas do seu processo de aprender isso não seja valorizado. A escuta destes pequenos nos permitiu reconhecer estes aspectos que a escola enquanto instituição não percebeu. As crianças significaram a escola de educação infantil do campo como um lugar de viver um “não ser”, dada a excessiva preocupação com a preparação dos pequenos para o acesso ao ensino fundamental e a adequação aos padrões da vida urbana.

Significaram também com um espaço de socialização, que apesar de simples e restrito, ainda é possível viver novas experiências, independente do olhar dos adultos, que se estivesse atento a estas experiências poderia fazer com as crianças uma educação infantil do campo de qualidade, que de fato esteja vinculada ao projeto de vida de cada uma destas crianças.

E, para além dos problemas encontrados na especificidade da Educação infantil do campo, reconhecemos que também ocorrem em escolas de centros urbanos, ou periféricos de pequenas cidades, ou seja, as questões específicas relativas à organização de currículos ou propostas pedagógicas, da organização de tempos e espaços, ou das funções e objetivos da Educação Infantil, como área de conhecimento e formação não estão, elas mesmas, superadas nas práticas institucionalizadas na maioria das escolas da infância.

Sendo assim, ao finalizar esta pesquisa nos perguntamos: então, a educação infantil do campo tem uma especificidade? Qual é? Se o que encontramos neste contexto, muitas vezes encontramos em outros, qual é a singularidade desta escola da infância? Estas são algumas das (in) conclusões que nos desafiam a continuar os estudos na área da Educação Infantil como um todo, pois além de olhar para o que acontece em cada contexto, é preciso, que antes tenhamos clareza do significado das ações desenvolvidas por esta instituição na vida das crianças.

## 6. REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ªed. São Paulo: LTC, 1998.
- ARROYO. M. G.; CALDARTR. S.; MOLINA. M. C. **Por uma educação do campo**. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.
- BARBOSA, Maria .C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.
- \_\_\_\_\_.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de Dezembro, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Ministério de Educação. Brasília, DF.Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF: Senado. Resolução CNE/CEB 01/04/2002 .
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais para Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COPEDI, 2006 a.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**. Brasília, DF, 2006 b.
- \_\_\_\_\_, **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas** (Cadernos Secad 2). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.
- \_\_\_\_\_. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 01 de 07 de Abril de 2009
- \_\_\_\_\_. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de reforma Agrária – PRONERA**. Decreto 7352/2010, Brasília, DF, 2010.

CALANZAS. Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória.** In THERRIEN. Jacques e DAMASCENO. Maria Nobre (Orgs.). Educação e escola no campo. Campinas. Papirus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In ARROYO. M. G.; CALDART. S.;

\_\_\_\_\_ (org.). **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALVO, B. **Etnografía de la Educación** en Nueva Antropología N° 42. México, 1992. pag. 9 - 26.

CARVALHO. A. F. e MÜLLER. F. **Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária.** In: MÜLLER, Fernanda (org.). Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo. Cortez, 2010.

COHN. C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO. W. A.. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade. Campinas. SP. v, 26. n° 91, Maio/Ago, 2005.

CUCHE. D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. Bauru. EDUSC, 1999.

DELGADO. A.C.C; MÜLLER. F. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas.** Cadernos de Pesquisa, v.5, n.125, p. 162 – 179, maio/ago. 2005.

DELGADO. A. C. C. **Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.82-102, Jan/Jun 2006.

DUARTE. Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3 ed. Ver. Ampl. Campinas/SP. Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.55).

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

FARIA, A.L.G. **Impressões sobre as creches no norte da Itália**. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 211-232.

\_\_\_\_\_. **A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FERNANDES. Bernarndo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In ARROYO. M. G.; CALDARTR. S.; MOLINA. M. C. *Por uma educação do campo*. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós- Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurelio*. Curitiba, Ed.Positivo, 2008.

FONSECA. C, Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p.58-78, jan./abr.1999.

FORMOSINHO. J.O; ARAÚJO. S.B. **Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas**. In FORMOSINHO. J. O. *A escola vista pelas crianças*. Porto. Portugal. Porto Editora, 2008. (Coleção Infância).

FORMOSINHO. J. O. **Modelos curriculares para a Educação de Infância**. Construindo uma práxis de participação. 3 ed. Porto. Portugal. Porto Editora, 2007. (Coleção Infância).

\_\_\_\_\_(org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto. Portugal. Porto Editora, 2008. (Coleção Infância).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, pju.1 h2o1/-3290,0 j2ulho/ 2002.

GATTI; ANDRÉ. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática. WELLER, W. & PAFF, N (orgs.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

GHEDIN. E; FRANCO. M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Cessa o funcionamento da educação infantil a partir de 5 anos de idade e do ensino fundamental, em 23 de dezembro de 2007, na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Dorizon da Cruz Jobin.** Parecer nº626/2009, Secretaria Estadual de Educação, Rio Grande do Sul, 2009.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood** (capítulo 5, p. 81 a 99). Cambridge: Polity Press, 1998. Trad. Cleonice Maria Tomazzetti.

KRAMER. S. **Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.1401/-5290,0 julho/ 2002

\_\_\_\_\_. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro de (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LEONTIEV. A. N. **El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educación.** Editorial Grijalbo, S.A. México. D. F. 1969.

LEONTIEV, A. N. ; VIGOTSKII, L.; LURIA, A.L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem;** Trad. Maria da penha Villalobos. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LEITE. Adriana Filgueira. . **O Lugar: Duas Acepções Geográficas.** Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ Volume 21 / 1998.

MOLINA. M. C. Por uma educação do campo. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MOREIRA. E. V; HESPANHOL. R. A. M. **O lugar como uma construção social.** Formação, nº14 volume 2 – p. 48-60 |2007|.

MÜLLER. F. (Org.) **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo. Cortez, 2010.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/ 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo. Cortez .2005

PROUT, A. **Participação, política e as condições da infância em mudança**. In. MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo. Cortez, 2010.

PRADO, Patrícia. D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas no CEMEI de Campinas/SP**. Campinas: FEUNICAMP, 1998.

ROCHA, Eloisa. A. C. **30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa**. Palestra proferida no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), realizado de 29 de julho a 01 de agosto de 2012 - UCS - Caxias do Sul, RS, Brasil.

ROCHA, Maria. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. 2 ed. Ver. Ijuí. Ed. Unijui, 2005.

SANTA MARIA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal**. Secretaria municipal de Educação, 2011.

ROCKWELL, E. **La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela**. Ponencia para el Seminario Nacional de Investigación en Educación, Bogotá, 1985. (mimeogr.)

SANTOS, V. L. B dos. **Brincadeira e conhecimento do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre:Mediação, 2002-(Cadernos de Educação e Arte 1).

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.(orgs.). Rio de Janeiro. DP & A, 2003.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado), PPgE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 273 p. 2005



SANTOS. B. S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. *In. LA ROSA (Org.) Psicologia e educação: o significado do aprender*. 7ªed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

SILVA, Graziano. J. **O novo rural brasileiro**. Revista Nova economia, Belo Horizonte. 7(1):43-81, maio, 1997.

SILVA. A. P. S; PASUCH. J. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010. CD – ROM.

SILVA. A. P. S; PASUCH. J; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. 1 ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2012.

SOUZA. M. A. de. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2011.

SOUZA. Maria Antônia de. **A educação é do campo no Estado do Paraná? In**

SOUZA. M. A. de. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2011.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola**  
**Ou A Sociedade contra a Escola**. Texto apresentado no GT 16: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais, durante o 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009.

THERRIEN. Jacques e DAMASCENO. Maria Nobre (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas. Papyrus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VASCONCELLOS . V. M. R. ;SARMENTO. M. J.(Orgs.) **Infância (in) visível**. Araraquara. SP. Martins & Marin, 2007.

VIGOTSKI. L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Aprednizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In*  
LEONTIEV, A. N. ; VIGOTSKII, L.; LURIA, A.L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**; Trad. Maria da penha Villalobos. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 29.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000.  
Tradução: Alexandra Marenitch

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.**  
Tradução Zoia Prestes. - São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92,  
p.62 – 68, fev. 1995.

WELLER, W. & PAFF, N. **Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos.** In Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática.  
WELLER, W. & PAFF, N (orgs.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

## 7. REFERÊNCIAS DIGITAIS

BRASIL. **Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus, mini-ônibus, microônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.** Ministério de Educação. Brasília, DF. Resolução Nº 03, de 28 de Março de 2007. Disponível em <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=1-164-34-2007-03-28-3>> Acessado em 09 de Jul. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Disponível em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acessado em 12 de jul. de 2012.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_dou/RS2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/RS2010.pdf) Acessado em 03 Nov. 2011.

MELLO, Suely; FARIAS, Maria. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010 . Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acessado em 13 de Mar. 2012.

NASCIMENTO. Manoel. N. M. **Modernização da agricultura, trabalho e educação.** Anais do VI HISTEDBR, Campinas, SP, 2005. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1205/1205.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1205/1205.pdf). Acessado em 06 de Jul. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A convenção sobre os direitos da criança.** 1989. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). Acessada em 07 Nov. 2011.

SANTA MARIA (RS). Prefeitura. **Acentua as divisas gerais do município... Lei Municipal nº 4120/97, de 19/12/1997.** Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br/2010/arquivos/legislacao/LM/1997/4120.pdf>. Acessado em 29 Out. 2011

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade.** Disponível em [http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhada.pdf](http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhada.pdf) Acessado em 29 de Ago. de 2012.

